Henry-Irenee Marrou

Historia de la educación en la antigüedad



AKAL/UNIVERSITARIA

Ramón Akal González
Apdo. 400 - Torrejón de Ardoz
MADRID - ESPAÑA
ISBN: 84-7600-052-9
Depósito legal: M. 35.139-1985
Impreso en GREFOL, S. A., Pol. II - La Fuensanta
Móstoles (Madrid)
Printed in Spain

HENRI-IRÉNÉE MARROU

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN LA ANTIGÜEDAD

Traducción:

YAGO BARJA DE QUIROGA

AKAL

Este libro está dedicado a la memoria de Gilbert Dru, estudiante francés condenado a muerte durante la ocupación nacional-socialista alemana, como miembro de la resistencia cristiana, y bárbaramente ejecutado en la Place Bellecour, de Lyón, el 27 de julio de 1944, a la edad de 24 años.

PER FIDEM MARTYRUM PRO VERITATE MORIENTIUM CVM VERITATE VIVENTIUM

SAN AGUSTÍN
La ciudad de Dios, IV, 30

PRÓLOGO A LA SEXTA EDICIÓN

Ya que los editores han decidido reimprimir este libro, dándole una nueva presentación, el autor no podía menos que revisar cuidadosamente su texto, de modo que la nueva edición apareciese rejuvenecida tanto en el fondo como en la forma. Por ello nos hemos esforzado en integrar nuestro trabajo con la aportación de los más importantes hallazgos realizados en nuestra especialidad a lo largo de los últimos veinte años, contando especialmente con ciertos libros que han venido poco a poco a completar varias de las lagunas más importantes cuya existencia se deploraba en nuestra primera redacción, entre ellos los de Martín Milsson sobre la escuela helenística (1955), Jean Delorme sobre el gimnasio griego (1960), Chrysis Pelekidis acerca de la efebía ática (1962), y los de P. Riché (1962) y P. Lemerle (1971) sobre la educación en el occidente bárbaro y en Bizancio respectivamente; por otra parte más de uno debe haber sido escrito a resulta de las carencias que se señalaban en nuestra primera edición, lo que espero baste para justificar una tentativa de síntesis como la presente, que siempre corre el riesgo de parecer prematura.

Quiero llamar la atención sobre lo que puede significar la puesta al día de una obra de carácter histórico. No existiría problema alguno si se tratase aquí de la elaboración de un manual cuyo único fin fuera el de presentar estrictamente los resultados obtenidos por la investigación, ofreciendo una imagen lo más precisa posible del estado presente de la ciencia. Mas nuestra *Historia de la Educación* quiso ser algo esencialmente distinto de un paquete de fichas cuidadosamente criticadas y ordenadamente clasificadas, intentando por el contrario ser un *libro*, con cuanto de personal indica esta palabra, con su unidad orgánica y, posiblemente, con un cierto grado de ambición: ya expuse en otro lugar [1] lo que a mi entender debía de ser una obra histórica, labor científica en primer término mas, simultáneamente, impregnada por unas exigencias que la relacionan con la obra artística, impuestas por el mismo respeto de la veracidad.

---

[1] *De la connaissance historique*, París, 1954, págs. 277-289 (col. *Points*, págs. 267-278).

Mas nadie puede impedir que un libro se escriba en cierta fase de la vida del autor, y en un momento determinado de la Historia. Vano sería tratar de despojarlo de sus años, en cuyo caso más valdría escribir íntegramente un nuevo libro[2]. El presente texto fue concebido en los días más sombríos de la Segunda Guerra mundial, cuando era imprescindible reanimar en el corazón de los más jóvenes la llama de la libertad precaviéndolos contra el falso prestigio de la barbarie totalitaria: de ahí proviene la amarga pasión con lo que por ejemplo se combate en este libro el ideal espartano o, más exactamente, sus ilusos o pérfidos admiradores. El autor andaba entonces cercano a la cuarentena, lo que equivale decir cual es la generación a la que se siente ligada, aquella para la cual los nombres de Werner Jaeger y del Padre A. J. Festugière representaban la vigorosa y siempre renovada tradición del humanismo clásico.

(¿Quién lleva ahora la antorcha? a los jóvenes toca responder). El autor, repito, aprendió su oficio bajo los auspicios de Jérôme Carcopino y Franz Cumont: si el lector llega a mirar con simpatía la labor que he realizado, deberá conceder conmigo a las lecciones de tales maestros el mérito de mi obra.

H.I.M.

Chatenay, 1 de julio de 1964.

[2] Preciso sería, por ejemplo, replantearse el problema de los orígenes de la educación griega a la luz de las investigaciones que inaugura el libro, innovador y atrevido de Angelo Brelich, *Paides e parthenoi* (col. *Incunabula Graeca*, vol 36), Roma, 1969: no solo en Esparta sino también en Atenas, podemos observar en la época clásica vestigios de los ritos arcaicos de iniciación, comparables a los que estudia la etnología en Africa Negra y aún en las civilizaciones de los «pueblos sin escritura»: ver mi contribución al coloquio de la *Société Jean Bodin* versando sobre el «derecho a la educación», con una nota adicional sobre «la educación en el Irán Antiguo», con la que intento llenar una laguna de la presente historia.

INTRODUCCIÓN *

¿Debería excusarme ante el público erudito por consagrar un estudio de conjunto a un tema que ha dejado de ser nuevo y que cuenta con una buena serie de libros importantes, pulidos por el uso (1). Pero estos libros comienzan a envejecer y desaparecen poco a poco bajo el polvo levantado por los trabajos parciales y por los hallazgos que se van acumulando: se hace cada vez más necesario proceder a una revisión general y a un reajuste que contenga, a modo de síntesis, el aporte real de esas adquisiciones.

Y todavía con más razón, en cuanto que estos hallazgos se desarrollan de manera anárquica: encarnizándose a veces en exceso en ciertas parcelas en las que el terreno queda pronto removido en todas direcciones, a la vez que se descuidan otras que merecerían, sin embargo, atraer más su atención. El esfuerzo que ha requerido la elaboración de este libro revela esas lagunas. En efecto, el lector hallará en él más novedades de las deseadas: muy a menudo he tenido que improvisar un esquema para el cual no disponía de materiales suficientemente elaborados por mis predecesores.

Por otro lado, el conocimiento histórico, aspecto particular del conocimiento del hombre, es por esencia cambiante y siempre provisional. Nuestras ideas acerca del hombre, del mundo y de la vida no cesan de transformarse: no hay sujeto histórico que no deba ser reconsiderado periódicamente a fin de reinsertarlo dentro de un nuevo planteamiento, puesto que la visión de conjunto, entretanto, se ha modificado.

Siempre es útil, por último, contar con una exposición rápida de todo asunto de cierta amplitud, por lo menos como introducción a un estudio más profundo. Nuestros estudiantes son los primeros en sentir tal necesidad. He creído que debía pensar también en el públi-

* Los números entre paréntesis remiten a las *notas complementarias,* página 449 y siguientes.

En las referencias incluidas en el texto se utilizan las abreviaturas corrientes: así, para los clásicos griegos y latinos se emplean, normalmente, las de los *diccionarios* de Bailly y Gaffiot; para los periódicos, las del *Année Philologique*; el lector hallará la explicación de esas siglas en la página 531 y siguientes.

co simplemente ilustrado: éste tiene estricto derecho de estar al corriente de los resultados de la investigación científica; la erudición no es un fin en sí misma, pero debe llegar a ser una de las fuentes donde la cultura de nuestro tiempo ha de alimentarse.

Educación antigua. Educación moderna

La historia de la educación en la antigüedad no puede resultar indiferente para nuestra cultura moderna: nos hace recordar los orígenes directos de nuestra propia tradición pedagógica. Nuestra cultura grecolatina determina este parentesco y esto se aplica, en grado eminente, a nuestro sistema educativo.

Al término de mi exposición señalaré cómo la marcha declinante de la escuela antigua, tras prolongarse en las tinieblas de la época bárbara de la alta Edad Media, acabó por desaparecer de Occidente (en una fecha que varía según los países). Pero los procedimientos de la pedagogía antigua fueron reimplantados cuando el renacimiento carolingio propuso una renovación de los estudios; restauración torpe e imperfecta, como todas las restauraciones: el mundo carolingio se propuso conscientemente reanudar la tradición interrumpida, y en cierta forma lo logró.

El rico desarrollo de la civilización medieval determinó más tarde, que la cristiandad occidental, sobre todo desde el siglo XII en adelante, crease instituciones y métodos pedagógicos muy distintos y realmente originales (2). Sin embargo, aun en pleno siglo XIII, el recuerdo de los modelos antiguos y el deseo de imitarlos no dejaron de obsesionar a los hombres de esta época, cuya significación en la historia del humanismo no debe subestimarse, como se ha hecho durante largo tiempo.

Pero es sobre todo, con el gran Renacimiento de los siglos XV y XVI, cuando el concepto moderno de educación queda fijado con el retorno voluntario a la más estricta tradición clásica. Todavía hoy vivimos de la herencia del humanismo mucho más de lo que comúnmente nos damos cuenta: la enseñanza secundaria francesa, por poner un ejemplo, ha conservado hasta ahora, vistas las cosas en conjunto, la misma estructura que en el siglo XVI le dieron los fundadores de las academias protestantes y de los colegios de la Compañía de Jesús (3).

Nuestro estudio, sin embargo, no tendrá sólo por objeto enseñarnos a conocernos mejor tomando conciencia de nuestros orígenes. Ello sería ya de por sí un buen resultado: una toma de conciencia de este tipo sería el modo de huir del determinismo histórico (en la medida de lo posible), pues nos libera de nuestra dependencia con respecto a la tradición que nos impulsa y que nos ha hecho tal como somos.

La fecundidad del conocimiento histórico reside, sobre todo, en el diálogo que se verifica en nosotros entre el Otro y el Yo. Hemos

llegado ya a diferenciarnos demasiado de nuestros padres, tanto como para que la educación que ellos recibieron se nos aparezca, en buena medida, dentro de la categoría de lo Otro: en ella pueden sorprendernos provechosamente muchas cosas que se oponen ya a nuestra existencia, ya a nuestras aspiraciones. El lector atento podrá meditar a gusto sobre esto, al margen de nuestra exposición.

La fecundidad del diálogo, por lo demás, no exige que renunciemos a seguir siendo nosotros mismos: simple instrumento de cultura, amplía nuestra perspectiva y despoja a lo moderno de esa cándida suficiencia que le impide imaginar que se haya podido ser diferente de lo que se es. Pero, si bien nos obliga a reflexionar, no nos lleva necesariamente a desviar nuestra acción: el ejemplo que la historia nos propone nos obliga únicamente a comprobar la solidez y el firme fundamento de nuestras opiniones, y modifica nuestra voluntad consciente de sí misma. La simpatía necesaria al historiador me llevará a desempeñar el papel de abogado del sistema antiguo de educación (es preciso comprenderlo antes de juzgarlo), pero debe quedar bien claro que no lo ofrezco al lector más que como un ejemplo propuesto a su reflexión, y no como un modelo que haya de imitarse a ultranza.

La curva de su evolución

La historia que vamos a reconstruir abarca una quincena de siglos, o sea, en números redondos, desde el año 1000 a.C. hasta el año 500 d.C.; esto da lugar a una evolución de fases complejas. El sujeto, no obstante, posee más unidad y se halla mejor definido de lo que podría pensarse *a priori*: el mundo mediterráneo antiguo conoció bien *una* educación clásica, *un* sistema educativo coherente y determinado.

Está claro que este sistema no se muestra desde su origen bajo su forma definitiva ni plenamente desarrollada; que podría situarse en una fecha relativamente tardía, después del aporte decisivo de esos dos grandes educadores que fueron Platón (+348) e Isócrates (+338). Tal cosa no debe sorprendernos: la educación es la técnica colectiva mediante la cual una sociedad inicia a su generación joven en los valores y en las técnicas que caracterizan la vida de su civilización. La educación, por lo tanto, es un fenómeno secundario y subordinado respecto de ésta, a la que normalmente presenta como resumen y condensación (digo *normalmente*, porque existen sociedades ilógicas que imponen a la juventud una educación absurda, sin relación con la vida: la iniciación a la cultura real se cumple fuera de las instituciones educativas oficiales). Esto supone, evidentemente, cierto ordenamiento temporal: es preciso que una civilización alcance primero su forma propia, antes que pueda engendrar la educación que habrá de reflejarla.

He aquí por qué la educación clásica solo alcanzó su propia forma una vez terminado el período creador de la civilización helénica:

será preciso aguardar la era helenística para encontrarla en plena posesión de sus cuadros, de sus programas y de su método. Conseguida la inercia propia de los fenómenos de la civilización (y la madurez, particularmente de los fenómenos derivados de la rutina pedagógica) le conserva, sin variación y durante largos siglos, la misma estructura y la misma práctica. Su propagación fuera del mundo griego, a Roma, a Italia y al Occidente latinizado, tan sólo entrañará trasposiciones y adaptaciones de importancia secundaria. Y sucede en principio lo mismo, contra todo lo previsto, con un suceso tan transformador como la conversión del mundo mediterráneo al Cristianismo. La decadencia de la civilización antigua no se manifestará, en lo tocante a la educación, sino a través de fenómenos de esclerosis, lo cual acentúa más aún esa impresión de estabilidad.

De manera que la historia cuyas etapas habremos de recorrer rápidamente no se ajusta al famoso esquema de la curva en campana, tan grato sin embargo al pensamiento antiguo[1]: ascensión, punto máximo o 'ακμή, decadencia irreversible. Sin duda trazaremos, para comenzar, una rama ascendente, la de la evolución que del siglo X al IV conduce a la educación clásica desde sus orígenes hasta su forma adulta (*Primera Parte*). Pero este estado de perfección intrínseca no está limitado a un breve 'αχνή: la educación clásica logra consumar lentamente su maduración y sus caracteres definitivos; el punto máximo abarca una larga serie de siglos: todo el período helenístico (*Segunda Parte*) y más allá; la afluencia de la savia romana (*Tercera Parte*) supondría más o menos una prórroga en su existencia. No hay un nuevo descenso de la curva: ésta continúa indefinidamente en el Oriente bizantino, paralela a sí misma, pero se interrumpe brutalmente en los países latinos por un accidente histórico: las invasiones bárbaras y la desaparición de los cuadros políticos del Imperio. Mientras tanto, ya se esbozaba por lo bajo una nueva curva: descubriremos para finalizar, cómo en un limitado sector de la sociedad cristiana, el medio monástico, comenzaba ya el proceso que debía conducir a un nuevo tipo de educación, aquél que dominará durante el medioevo occidental.

Del noble guerrero al escriba

Si se quisiera resumir esta compleja evolución en una fórmula simple, yo diría que la historia de la educación antigua refleja el tránsito progresivo de una cultura (4) de nobles guerreros, a otra de escribas. Hay civilizaciones refinadas y maduras sobre las cuales gravitan pesadamente los recuerdos del pasado, registrados bajo forma escrita. Su educación está por consiguiente, basada en la escritura: son las «gentes del libro», *ahl el kitâb*, como dice El Corán para designar a los judíos y cristianos, con una mezcla de respeto y asombro. Y hay, por el contrario, civilizaciones bárbaras, como era precisamente la de Arabia en tiempos del Profeta, cuya clase superior está representada por una aristocracia de guerreros y cuya educación es de tipo fundamentalmente militar, orientada hacia la formación del carácter, el desarrollo de la fuerza física y la destreza, antes que al desarrollo de la inteligencia.

Toda la historia de la antigua educación griega constituye una lenta transición entre cultura de este último tipo a otra del primero. Captamos sus orígenes en una sociedad aún íntegramente impregnada de espíritu guerrero, y a partir de entonces, no obstante, aparece la obra en torno a la cual habrá de organizarse aquélla, siendo ya un libro, aun cuando esté consagrado a celebrar la gesta de los héroes: la *Ilíada*, de Homero. Desde muy temprano, por consiguiente, se introducen en esta cultura elementos literarios y, si se quiere, librescos (a pesar de que este libro fuera durante largo tiempo cantado o recitado, más que leído). Pero por otra parte, durante un período mucho más largo aún, constataremos en ella remarcables reminiscencias de sus orígenes guerreros y aristocráticos (principalmente en el puesto de honor que se reserva a la educación física y al deporte). Sólo en el último período de esta historia, cuando la fe cristiana se decide a organizar la cultura y la educación en torno del Libro por excelencia, la Biblia, fuente de todo saber y de toda vida, el letrado antiguo se convertirá definitivamente en escriba.

El escriba oriental

Hasta ese momento la historia de la educación clásica continúa oponiéndose en gran medida a la de las civilizaciones del Oriente Próximo, que nos proporcionan los tipos más característicos de la cultura del escriba, ya sea el egipcio, el mesopotámico o el sirio, cuyo eco hallamos, tanto los judíos como los cristianos, en los libros del Antiguo Testamento, particularmente en el Libro de los Proverbios, manual de educación moral para la formación del funcionario modelo, que codifica en aforismos la sabiduría tradicional del medio cultural de los escribas reales de Judá e Israel (siglos X-VII) (5).

Estas culturas de escribas revistieron, sin duda, formas diversas en el tiempo y en el espacio; bastará con que las definamos globalmente desde un doble punto de vista, técnico y moral. Técnicamente, insisten especialmente en la escritura: escriba es, por esencia, aquel que ha logrado dominar los secretos de la escritura. Es conocida la complejidad, y por tanto la dificultad práctica, de los diversos sistemas de escritura utilizados en Egipto, o en Mesopotamia, que yuxtaponían elementos de valor jeroglífico, silábico y alfabético; ello sin cuestionarse las complicaciones adicionales que planteaba en Egipto, la práctica simultánea de tipos diferentes de escritura (jeroglífica e hierática, y después demótica) y, en Mesopotamia, el empleo, en un mis-

[1] POL. VI, 51.

mo ámbito cultural, de lenguas distintas (súmero y acadio, más tarde arameo). Es un hecho notable el que en egipcio el signo jeroglífico *sesh*, escriba, reproduzca cuanto se necesita para escribir: cálamo, vaso de agua, paleta con los dos tinteros, uno para la tinta negra y otro para la tinta roja. En hebreo, escriba se dice *sôpher*, palabra que, como *sêpher*, libro, procede de *sâphar*, escribir, contar.

Socialmente, el escriba es un funcionario que pone su conocimiento de la escritura al servicio de la administración: esencialmente real en Egipto y en principio, al parecer, sacerdotal en Mesopotamia, pero pronto real también allí. Tal es primariamente (en el doble sentido de anterioridad de origen y de preponderancia permanente y efectiva) el papel del escriba oriental: contrariamente a las hipótesis tan queridas de los historiadores románticos, parece que la escritura fue inventada, y en principio utilizada, no para fijar dogmas teológicos o metafísicos, sino para las necesidades prácticas de la contabilidad y de la administración (6). Sólo una evolución ulterior la desligará de esta finalidad utilitaria para consagrarla a un uso más elevado, la historia o el pensamiento abstracto. Y aun entonces el escriba oriental continuará siendo principalmente el hombre que lleva las cuentas, clasifica los archivos, redacta las órdenes, es capaz de recibirlas por escrito y, en consecuencia, se ocupa naturalmente de su ejecución.

De ahí que, por encima de las clases populares, de los campesinos y de los artesanos, la clase de los escribas aparezca, desde el punto de vista político y social, como una clase superior que, dominando la masa confusa de contribuyentes, participa más o menos directamente del ejercicio del poder. Sin duda, a muchos de ellos sólo les tocaría una pequeñísima parte de ese poder, pero la constitución de monarquías absolutas y centralizadas concedía a cada cual su oportunidad, permitiendo al mérito destacar así como la entrada en juego de todo un sistema de favores. No había un solo escriba que no pudiese acariciar la esperanza de llegar algún día a los más altos cargos (por lo menos en teoría, pues esa esperanza, claro está, raras veces se cumplía: ¡no todos los soldados de Napoleón llegaban a mariscales!): rasgo característico de la monarquía de tipo Oriental (7) que veremos reaparecer, al finalizar la evolución de la cultura clásica, con la burocracia del Bajo Imperio romano.

Esto explica la importancia que las viejas sociedades orientales concedían a la instrucción, como medio de medrar, siendo un medio para el niño, de introducirse en esa clase privilegiada. Textos literarios egipcios, en particular, nos han transmitido la expresión pintoresca de este orgullo de casta que detentaban los escribas. Bajo la dinastía IX o X (hacia 2240-2060), el escriba Akhtoy, para alentar a su hijo Pepi al ingrato estudio de las letras, le pinta un cuadro satírico de los mil inconvenientes de los oficios mecánicos, que él contrapone al feliz destino del escriba, a la nobleza de este oficio de jefe; la misma amonestación aparece bajo el nombre de Amenemope, primer archivista real bajo Ramsés II (1298-1232). Estos textos habían llegado a

ser clásicos: nos fueron transmitidos bajo la forma de «fragmentos escogidos» y durante largo tiempo gozaron de popularidad: tan fundamentales eran los sentimientos que expresaban (8).

El alto concepto de que goza el arte del escriba encuentra expresión simbólica en la idea de que la escritura es una cosa sagrada, de origen e inspiración divinos, colocada bajo el patrocinio de un dios, por ejemplo Thoth en Egipto, Nabû, hijo del dios de la sabiduría, Ea en Mesopotamia (9).

La educación del escriba oriental

Podemos entrever el panorama, los programas, el método y, en cierta medida, la historia de la educación que, en las civilizaciones orientales, servía de iniciación a esta cultura. Había escuelas para la formación del escriba (entre los judíos, la casa de instrucción, *bê(y)t midherasch*[2]), escuelas donde la arqueología mesopotámica cree hallar a veces sus ruinas, como ha ocurrido recientemente en Mari, en el cauce del Éufrates donde A. Parrot escavó las ruinas del palacio incendiado a fines del 2.º milenio, dos aulas con hileras paralelas de bancos para dos, tres o cuatro plazas y, esparcido por el suelo, todo un conjunto de material escolar de «escritorio» en terracota, tablillas y conchas(10).

El maestro enseñaba ante todo al alumno la manera de coger el estilete o el cálamo y de imprimir o trazar los signos elementales; después le daba un modelo para copiar y reproducir: en primer lugar signos simples, luego cada vez más complicados, palabras aisladas, por ejemplo nombres propios, posteriormente y poco a poco frases enteras, textos más largos, especialmente algunas fórmulas de correspondencia. Hemos encontrado, en papiros o tablillas, modelos preparados por el maestro y deberes de los alumnos (11).

La pedagogía era muy elemental y partía del adoctrinamiento pasivo: basada en la docilidad del alumno, recurría con toda naturalidad a los castigos corporales más enérgicos, como lo hará más tarde la pedagogía clásica: el vocablo hebreo *mûsar* significa, a la vez, instrucción y corrección, castigo. También aquí los textos más ilustrativos son de origen egipcio: «Las orejas del jovencito se hallan sobre sus espaldas: atiende cuando se le azota». «Me educaste cuando era niño, dice a su maestro un alumno agradecido; me golpeabas la espalda y tu doctrina me entraba por las orejas» (12).

Paralelamente a esta enseñanza de la escritura existía otra oral. El maestro leía un texto, lo comentaba e interrogaba al alumno sobre el tema; el nivel se elevaba y verdaderas discusiones acababan por entablarse entre ambos (13). Se forjaría una falsa idea de la educación oriental quien la imaginase estrictamente restringida a una instrucción

[2] *Eccli.* 51, 23.

técnica y utilitaria. La formación del escriba apuntaba más alto y pretendía alcanzar una formación completa del carácter y del alma, eso que debe llamarse Sabiduría, palabra admirable que hemos olvidado y que el ejemplo de la antigüedad puede ayudarnos provechosamente a reencontrar.

De Egipto nos ha llegado toda una literatura sapiencial, cuya composición se escalona entre las dinastías V y XXV (siglos XXVI-VII-VIII), desde las *Enseñanzas* de Ptahhotep a las de Amenemope (14), y cuya prolongada popularidad se explica por el papel que desempeñaban en calidad de principios clásicos de pedagogía. Esta sabiduría egipcia, fuente, por lo menos literaria, de la sabiduría de Israel (15), tenía su equivalente en una tradición mesopotámica paralela que logrará su perfeccionamiento tardío en la *Sabiduría de Ahiqar* (16). Sabiduría oriental, cuyas ambiciones es preciso no exagerar demasiado para no sentirse conducido, por reacción, a desdeñar su contenido real: en principio, no es más que una sabiduría práctica, un saber hacer, que comienza por la urbanidad pueril y honesta elevada al arte de conducirse en la vida, ante todo en la peligrosa vida cortesana donde el escriba debe triunfar en su carrera, pero que de allí desemboca en una moral superior, plena de exaltación religiosa. Aspecto destacable, pues en él se encuentra el parentesco entre la educación oriental y la educación clásica que nos mostrará el mismo cuidado por una formación total de perfección interior e ideal.

Pero entre la una y la otra surge un clarísimo contraste cronológico, pues esta cultura oriental y esta educación del escriba se hallan atestiguadas desde muy antiguo: aparecen ya completamente elaboradas desde finales del 4.º milenio. Sus orígenes se nos van de las manos en el caso de Egipto, pues éstos se sitúan sin duda en el Delta, cuyo clima, relativamente húmedo, no ha permitido la conservación del papiro: el uso de la escritura y la organización de la administración real datan ya de la época de la monarquía tinita (dinastías I-II, hacía el 3200) (17). En el caso de Mesopotamia, estamos mejor informados: las tablillas de arcilla, indestructibles, nos permiten asistir al nacimiento conjunto de la escritura y de la cultura del escriba, y conocer la educación desde el período de *Jemdet-nasr*, contemporáneo de las dos primeras dinastías egipcias, y mejor aún desde el período anterior de *Uruk III*, en que la escritura, todavía enteramente pictográfica, está atestiguada por tablillas de contabilidad y probablemente también por ejercicios escolares (18).

Escribas Minoicos y Micénicos

Es de señalar que existe un tipo de «educación de escriba» que ya es posible entrever desde el umbral mismo de la futura Grecia, a partir del momento en que se inicia la historia, o más modestamente la protohistoria de dicho país y, más tarde, del pueblo griego como tal.

Creta, y también en alguna medida la Hélade continental conocieron este tipo de educación en los mejores días de la civilización minoica: los datos arqueológicos sugieren, para los períodos del minoico medio y reciente (¿1700-1400?), la existencia de una monarquía fuerte de la que Tucídides conservaba aún el recuerdo [3], monarquía de tipo oriental que poseía también una administración de escribas funcionarios.

Éstos disponían de un sistema original de escritura que aún no sabemos descifrar aunque podemos seguir su evolución formal: dos sistemas —A y B—, de tipo jeroglífico, fueron empleados sucesivamente, sucediéndoles una escritura estilizada y simplificada, el lineal A, cuyo carácter esencialmente silábico se deduce de la comparación con el sistema de escritura del mismo tipo utilizado en Chipre en plena época clásica y hasta el período helenístico, desde el 700 al 200 a.C., aproximadamente (19).

La existencia de dichos escribas supone la de una educación así como las escuelas de formación correspondientes, aunque aún no se haya descubierto a este respecto ningún documento indubitable (20). Pero, y esto es lo más importante, el propio sistema de sus instituciones, —monarquía (o mejor: principados, en consideración a la pequeñez de sus territorios) de tipo oriental, burocracia, utilización de la escritura por la administración y en consecuencia cultura de los escribas—, se encuentra de nuevo en pleno florecimiento en la totalidad del período micénico (Heládico Reciente III, o sea, 1400-1200 de acuerdo con la cronología generalmente aceptada), en el Peloponeso y la isla de Creta, ahora poblados, o al menos conquistados por Indoeuropeos, o mejor ya por Helenos.

El descifrado, en 1953 (21), de la escritura denominada «lineal B», —que es el descubrimiento más notable que debamos señalar—, ha revelado que las tablillas de arcilla halladas en Micenas, Pylos y Cnossos estaban redactadas en un dialecto helénico, aunque utilizando un sistema de notación silábica (junto con algunos ideogramas) visiblemente heredado del minoico preindoeuropeo, en clara oposición al espíritu griego: así χρυσός, «oro», se escribe *ku-ru-so*, Βασιλεύς *pa-si-re-u*, aunque al parecer este término designa un simple «príncipe» feudatario, no al soberano; el «rey» es *wa-na-ka*, el ἄναξ homérico.

Como propiléos erigidos ante un edificio ulterior, todo un nuevo período ha venido a reunirse con los siglos ya conocidos de la historia del pueblo griego, —historia económica, social, política, religiosa—; mas ya están allí las mismas palabras, los mismos conceptos conocidos en los siglos clásicos: rey, pueblo, dominio (τέμενος), ofrenda..., las mismas divinidades: Poseidón, Atenea Potnia, y «los dioses todos».

No obstante, en cuanto al tema que nos ocupa —la educación—, este período micénico aparece menos bajo el aspecto de una proto que de una prehistoria. A pesar de la continuidad que en otros campos

[3] Tucídides I, 4.

se observa entre la Grecia micénica y la Grecia clásica, hemos de constatar aquí una ruptura. En la futura Hélade, ya no habrá escribas en el sentido oriental del término. ¡Y qué desdibujado rango ocuparon los humildes γαμματεῖς, simples secretarios, en cuanto aparezcan! En ningún otro aspecto se patentiza mejor el hiato que separa ambas civilizaciones como en lo que respecta a dicha técnica: desde el 1200 hasta las cercanías del 750, el mundo griego parece haber olvidado la escritura (o al menos no es posible encontrar rastro de ella), y en cuanto reaparezca, lo hará bajo la forma de la escritura alfabética tomada de los Fenicios; sólo una vez más Chipre, región olvidada, recordará aún la escritura silábica...

He ahí una clara solución de continuidad (22): con su escritura, toda una civilización desaparece. Al cuestionarse las causas de dicha desaparición, era clásico atribuirla a estragos de la invasión doria, la de aquellas tribus llegadas del norte cuya robusta barbarie no había sufrido aún la seducción de la civilización minoica. Que haya habido violencias e incluso catástrofes no parece dudoso: la arcilla de las tablillas de Pylos, por ejemplo, se coció en el incendio que siguió a la destrucción del palacio (y es precisamente este azar el causante de la conservación de las cuentas del último ejercicio presupuestario de la monarquía). No obstante, como siempre ocurre, los historiadores han llegado a dudar de esta explicación; el problema se plantea del mismo modo cada vez que se observa el declinar y caída de un imperio: ¿asalto externo o decadencia interior? Si fue vencido es síntoma de que ya se encontraba debilitado... ¿Conjugación de esfuerzos del proletariado interior y del proletariado exterior, por decirlo con la terminología de Toynbee?

Cualquiera que sea la solución adoptada, el hecho está ahí: cierto es que con toda justicia se subraya la existencia de vestigios micénicos (e incluso minoicos) en la civilización helena clásica, y esto en los más diversos dominios. Mas es preciso observar estos hechos con cautela; lo que sobrevive son simples hechos, muestra de una civilización, elementos aislados; no el sistema, la Forma que da a una civilización su unidad interna y su valor espiritual. Sin duda los siglos subsiguientes (del XII al VIII) no son siglos bárbaros por completo: ¿Quién se atrevería hoy a hablar de barbarie ante los grandes vasos de estilo geométrico de Dipylon? Mas no obstante fueron aquellos siglos oscuros, en los que, tras la ruptura de la tradición, asistimos a un nuevo despegue cuando la futura civilización griega se irá poco a poco elaborando; la cultura y en consecuencia la educación, que serán específicamente suyas carecerán de relación con las de los tiempos minoicos y micénicos, oponiéndose durante largos siglos a las correspondientes de los escribas orientales. La historia de esta educación como la de la cultura clásica en su conjunto, sólo con Homero la podremos iniciar.

PRIMERA PARTE

ORÍGENES DE LA EDUCACIÓN CLÁSICA: DE HOMERO A ISÓCRATES.

CAPÍTULO I

LA EDUCACIÓN HOMÉRICA

Está claro que nuestra historia ha de partir de Homero; con él se inicia, para no interrumpirse más, la tradición de la cultura griega: su testimonio es el documento más antiguo que podemos consultar ventajosamente sobre la educación arcaica. El papel de primera magnitud desempeñado por Homero en la educación clásica nos invita, por otra parte, a determinar con precisión lo que la educación significaba para él (1).

Interpretación histórica de Homero

Por supuesto, el historiador no ha de pronunciar sin precaución el nombre de Homero (2): no puede hablar con absoluta libertad de la «época homérica». La *Ilíada* y la *Odisea* se le presentan como dos documentos de carácter complejo, y en su análisis debe procurar tener en cuenta la herencia de una vieja tradición legendaria y poética, y el aporte personal del poeta; debe distinguir entre la composición de la obra, considerada en su conjunto, y las revisiones, inserciones y retoques que el filólogo cree descubrir.

En la medida en que puede lograrse aparentemente cierto acuerdo sobre una cuestión debatida hasta la saciedad (3), se tiende a admitir que el texto actual, es decir, el que Hiparco, a fines del reinado de su padre Pisístrato (+528/7), habría llevado desde Jonia hasta Atenas, donde fue adoptado oficialmente por el concurso de los rapso-

das de las Panateneas [1], existía, en lo sustancial, desde el siglo VII. Si partimos de esta fecha, llegaremos en sucesivas aproximaciones a fijar la composición de los cantos esenciales de la *Ilíada (La Odisea* es más tardía en una o dos generaciones) hacia una fecha «que no puede ser muy posterior a la mitad del siglo VIII» (4). Suponiendo que esta redacción debe ser realmente considerada como obra de un solo poeta —de un Homero real, más que como resultado del esfuerzo colectivo de varias generaciones de aedos—, exige forzosamente la elaboración previa de toda la tradición, tan evolucionada, como para determinar la lengua, el estilo y las leyendas homéricas. Para ello es preciso calcular como mínimo un margen de un siglo, de modo que, entre tantas fechas propuestas por los Antiguos (5) y los Modernos, nos vamos a encontrar con la que ya había admitido Heródoto, el cual hace vivir a Homero (y a Hesíodo) «cuatrocientos años antes que yo, no más» [2], es decir, hacia el año 850.

Pero no basta con fijar la fecha de la epopeya más o menos entre los años 850-750, siendo necesario precisar además su valor documental (6). Conviene no olvidar que Homero es un poeta, no un historiador; y que por lo demás, concede rienda suelta a su imaginación creadora, pues no se propone describir escenas realistas de costumbres, sino evocar una gesta heroica, proyectada sobre un pasado prestigioso y lejano, donde no sólo hablan los dioses, sino también los animales: pensemos en el caso de Xanthos, uno de los caballos de Aquiles, que dirige palabras proféticas a su amo [3], al igual que el caballo Roland del *Petit Roi de Galice*: aunque no hay que exagerar el carácter ingenuo y primitivo de esta obra, heredera de una experiencia ya madura. Pero de todas maneras, no es posible tampoco hacer de Homero un Flaubert o un Leconte de Lisle, obsesionados por escrúpulos arqueológicos: la imagen que él se forja de aquella edad heroica es una imagen compuesta, en la que se superponen recuerdos desgranados, poco más o menos, a lo largo de un milenio de historia (algunos rasgos se remontan más allá de las supervivencias micénicas, hasta los grandes días de la civilización minoica: así, por ejemplo, la *Ilíada* [4] evoca las danzas de la juventud de Cnossos y las acrobacias en el «teatro», χόρος, de Dédalo, destruido después de la catástrofe de 1400).

Si bien esta imagen no logra liberarse de muchos anacronismos, en conjunto debe tomar la mayor parte de sus elementos, no precisamente del período contemporáneo de «Homero» (la edad aristocrática de las ciudades jónicas), sino del inmediatamente anterior, de esa edad media que sucede a las invasiones dóricas (1180-1000). Si se analiza con cautela, eliminando cuanto pueda haberse mezclado de más antiguo, o cuantos elementos de épocas más recientes puedan haberse introducido, podremos servirnos de Homero como fuente fiable de esta etapa histórica, llamada oscura.

[1] [PLAT] *Hipparch.*, 228 b.
[2] HDT. II, 53.
[3] *Il.* XIX, 404-423.
[4] *Id.* XVIII, 590-605.

Mas sobre todo, incluso tomándola tal como ante nosostros se presenta, es decir en tanto que construcción poética, la epopeya homérica constituye en sí misma un objeto histórico, pues la imagen que da del «tiempo de los héroes», aunque artificial en parte, ha ejercido una enorme influencia sobre aquel pueblo griego, sobre aquel mundo Antiguo que la recibió como un presente ofrecido ante la cuna misma de su historia.

La caballería homérica

Hablaremos de una «edad media homérica» no porque se trate de un período mal conocido insertado entre otros dos que se conocen mejor, sino porque la estructura política y social de aquella sociedad arcaica presenta analogías formales con las de nuestro medioevo occidental (analogías, por supuesto, que no hay que exagerar hasta buscar un paralelismo paradójico: en historia no existe una repetición idéntica y *omne simile claudicat*: hablo de una caballería homérica como cuando se habla del «feudalismo japonés») (7). Sobre todo, con la primera edad media, que para nosotros se extiende desde la época merovingia hasta el año 1000, esta comparación parece imponerse: la sociedad homérica guarda bastante analogía con el prefeudalismo carolingio.

En el vértice estaría situado el rey, rodeado de una aristocracia de guerreros, de una verdadera corte que comprende, por una parte, el consejo de los grandes vasallos, hombres de edad, γέροντες, honrados como tales y cuya experiencia los torna valiosos en los consejos y en las asambleas señoriales, y por otra, el bando de los fideles, jóvenes guerreros, κοῦροι, que constituyen la clase noble, el λαός, opuesto a la infantería del δῆμος, los villanos, los θῆτες. Estos κοῦροι (equivalentes a los *pueri vel vasalli de Hincmaro*) pueden ser hijos de príncipes o de jefes al servicio del rey de su país, o bien gentes reclutadas entre los merodeadores o entre los aventureros fuera de la ley: esta sociedad de la edad media helénica es aún muy inestable y apenas ha dejado atrás la época de las invasiones. Viven en la corte (¿no son, acaso, los compañeros del rey, ἑταιροί?), y se sientan a comer en la mesa del rey, por cuenta de las prestaciones o tributos percibidos por el soberano.

Esta vida comunitaria, esta camaradería de guerreros (cuyas consecuencias para la historia de la educación y de la moral veremos en seguida) dura hasta el día en que, a título de recompensa por sus leales servicios, el «fiel» es enfeudado mediante el otorgamiento de un dominio, τέμενος, provisto de los arrendatarios necesarios para su explotación y extraído del dominio público. Concesión precaria en un principio, o a lo sumo vitalicia, pero que luego se estabiliza y se vuelve hereditaria. Entre la *Ilíada* y la *Odisea* parece esbozarse una evolu-

ción análoga a la que conoció la sociedad carolingia: la nobleza se convierte cada vez más en dueña y señora de sus feudos, mientras la potestad real se va desmenuzando poco a poco frente a la constitución de estos pequeños señoríos escalonados sobre las aldeas, que más tarde será preciso reunir y unificar para constituir la ciudad clásica (los Códridos se nos presentan, en cierto modo, como los Capetos del Ática).

La cultura caballeresca

Tal es el hecho fundamental que explicará los caracteres primitivos de la tradición educativa de la Grecia clásica: la cultura griega fue en sus orígenes el privilegio de esta aristocracia de guerreros. Esta cultura se nos muestra aquí en el momento mismo de su nacimiento. Porque los héroes homéricos no son rudos soldados, guerreros prehistóricos, como se complacían en imaginarlos nuestros predecesores románticos: en cierto sentido, son ya caballeros.

La sociedad homérica sucedió a una vieja civilización cuyos refinamientos no habían desaparecido del todo. Los jóvenes *κοῦροι* prestan a su soberano lo que bien podría llamarse un servicio de palacio: al igual que los pajes de la edad media, servían la mesa en los festines reales: «los *κοῦροι* llenan las cráteras hasta el borde» [5], verso muy característico del papel que desempeñaban como coperos y que volveremos a encontrar, repetido e interpolado, en otros cuatro episodios [6]; servicio noble, muy distinto por cierto del servicio de simples domésticos, *κηρυκες*.

También forman parte de los cortejos: siete jóvenes acompañan a Ulises cuando éste devuelve a Briseida a Aquiles [7]; desempeñan una función en los sacrificios, a ambos lados del sacerdote [8], no sólo en calidad de verdugos, sino también porque «cantan el bello himno y celebran con su danza al Preservador,»

καλὸν ἀείδοντες παιήονα κοῦροι Ἀχαιῶν
μέλποντες Ἑκάεργον [9].

Patroclo ha buscado refugio en la corte de Phtia, huyendo de Oponte, su patria, a raíz de un homicidio involuntario. Es su propio padre Menoitios quien le presenta al rey Peleo; éste lo acoge con benevolencia y lo coloca a la diestra de su hijo Aquiles, a quien prestará el noble servicio de «escudero» (así es como A. Mazon traduce elegantemente el *θεράπων* de Homero) [10].

Además de las ceremonias, también los juegos configuraban el aspecto dominante en la vida de estos caballeros homéricos. Juegos tan pronto libres como espontáneos, simples episodios de la vida cotidiana (esta vida noble es, ya entonces, una vida de distracciones elegantes): como en la fiesta de Alkinoo [11]: juegos deportivos (8), diversiones «musicales»: danza de los jóvenes pheacios, «baile de la pelota» de los hijos de Alkinoo, canto del aedo con acompañamiento de lira: Aquiles, retirado en su tienda, distrae sus penas cantando para sí las hazañas de los héroes al son de la *phorminx* [12] sonora, y acaso intervenga también en concursos de elocuencia y en debates orales (9).

Otras veces, por el contrario, constituían una manifestación solemne, organizada y reglamentada cuidadosamente: baste recordar, en el canto Ψ de la *Ilíada*, los juegos fúnebres en honor de Patroclo: el boxeo, al que ya los minoicos eran muy aficionados (10), la lucha, las carreras pedestres, el torneo, el lanzamiento de peso, el tiro con arco, el lanzamiento de jabalina y, en primer término y sobre todo, un deporte que será siempre el más noble, el más apreciado: la carrera de carros [13].

Sí, estos caballeros ya son diferentes a los guerreros bárbaros: su vida es una vida cortesana que implica ya un notable refinamiento de las maneras: véase la delicadeza de que hace gala Aquiles en su papel de organizador y árbitro de los juegos [14], el espíritu deportivo de los campeones y de los espectadores, ya se trate del pugilista Epeo que proyectando a su adversario Euríalo tras el duro golpe con que acaba de dejarlo fuera de combate [15], ya se trate de los aqueos que detienen a Diomedes cuando la vida de Áyax corre peligro bajo los golpes de aquél [16].

Esta cortesía también acompaña a los héroes en medio del combate, hasta en el encuentro ritual de injurias que preludian la contienda. Aquélla subsiste en todo momento: ¡qué refinamientos de cortesía encierran las relaciones entre Telémaco y los Pretendientes, relaciones tan tensas, sin embargo, y rebosantes de ira!

Esta atmósfera cortés, al menos en la *Odisea*, más reciente, llega a ser su expresión normal en una gran delicadeza de las actitudes con respecto a la mujer: ¿hasta qué punto aquellos mismos Pretendientes no respetan a Penélope? Del viejo Laertes, se nos dice que para no suscitar los celos de su esposa no se tomó la libertad de tener tratos con la esclava Euriclea [17]. La madre de familia es realmente el ama y señora del hogar: véase a Arete, reina de los pheacios, o a Helena en su casa de Esparta: que en persona acoge a Telémaco, dirige la conversación, lo «recibe», en el sentido mundano de la palabra.

Cortesía, sin duda, pero también tacto (en esto volvemos a encontrarnos con la sabiduría oriental): cómo conducirse en el mundo, cómo reaccionar frente a circunstancias imprevistas, cómo comportar-

---

5 *Id.* I, 463; 470.
6 *Id.* IX, 175; *Od.* I, 148; III, 339; XXI, 271.
7 *Il.* XIX, 238 y sigs.
8 *Id.* I, 463 y sigs.
9 *Id.* I, 473-474.
10 *Id.* XXIII, 90.

11 *Od.* VIII, 104 y sigs.
12 *Il.* IX, 186 y sigs.
13 *Id.* XXIII, 261-897.
14 *Id.* 257 y sigs.
15 *Id.* 694.
16 *Id.* 822.
17 *Od.* I, 433.

se y, ante todo, cómo hablar: baste recordar aquí a Telémaco en Pylos o en Esparta, y a Nausícaa ante el náufrago Ulises.

Tal es, someramente esbozada, la estampa ideal del «perfecto caballero» de la epopeya homérica. Pero no se llegaba espontáneamente a ser un *κοῦρος* ideal: esta cultura, de rico y complejo contenido, suponía una educación adecuada. Y ésta no se nos oculta: Homero se preocupa bastante por la psicología de sus héroes como para no tomarse el trabajo de hacernos conocer cómo fueron educados, cómo pudieron llegar a ser la flor de la caballería. La leyenda heroica nos transmite los pormenores de la educación de Aquiles, tal y como nuestros ciclos épicos del medioevo consagran por ejemplo, una canción de gesta a *Les Enfances Vivien*.

Quirón y Fénix

La figura típica del educador es la de Quirón, «el muy sabio centauro» [18]; gran número de leyendas parecen haberse adueñado de su nombre. No sólo educó a Aquiles, sino también a otros héroes: Asclepios, el hijo de Apolo [19]; Acteón, Céfalo, Jasón, Melanio, Néstor...; Jenofonte [20] enumera uno tras otro veintiún nombres. Pero trataremos solamente de la educación de Aquiles. Quirón era el amigo y consejero de Peleo (el cual le debía, entre otras cosas, el haber podido realizar sus bodas con Thetis): nada más natural que éste le confiase su hijo.

Gran número de monumentos literarios y figurativos (11) muestran a Quirón enseñando a Aquiles los deportes y los ejercicios caballerescos, la caza, la equitación, la jabalina o las artes cortesanas, como la lira, e inclusive (¿acaso no reinaba sobre los valles del Pelión, ricos en hierbas medicinales?) la cirugía y la farmacopea [21]: nota curiosa de saber enciclopédico, de saber manejarse (se pensará en la imagen que el autor alejandrino de la *Sabiduría* [22] traza de la cultura de Salomón: no cabe duda que en ambos casos se trata de una imagen idealizada: el héroe homérico ha de saberlo todo pues es un héroe; sería ingenuo imaginar que el caballero arcaico fuera también, normalmente, un brujo curandero).

Este último rasgo es el único que explícitamente es mencionado por Homero pero un episodio de la *Ilíada* nos presenta [23] a otro maestro de Aquiles, cuya figura menos mítica que la de Quirón, tiene la ventaja de permitirnos entrever de manera realista en qué consistía esta educación caballeresca: se trata del episodio de Fénix (12). Para contribuir al éxito de su difícil embajada ante Aquiles, Néstor dispone acertadamente que a Ulises y Áyax los acompañe este buen anciano que sabrá conmover el corazón de su antiguo pupilo (en efecto, Aquiles responderá con ternura a su «papaíto», como él mismo lo llama: *ἄττα γεραιέ*) [24].

Para hacerse escuchar, Fénix se cree en el deber de recordarle a Aquiles su propia historia; de ahí ese largo discurso [25], cuya prolijidad un tanto senil nos resultará bastante ilustrativa: Fénix, en efecto, huyendo de la cólera de su padre (estaban reñidos a raíz de una hermosa cautiva) fue a refugiarse en la corte de Peleo, quien le otorgó en calidad de feudo la marca de los Dólopes [26]. A este amado vasallo iba a confiar el rey la educación de su hijo (¿no es éste, acaso, otro rasgo muy «medieval»?): entregado ya desde pequeño; vemos a Fénix sentar a Aquiles sobre sus rodillas, cortarle la carne, hacerle comer, beber: «¡Cuántas veces ensuciaste la delantera de mi túnica al vomitar el vino! ¡Vaya si los niños dan trabajo!» [27].

«¡Yo te hice como eres!», declara con orgullo el viejo preceptor [28], pues su misión no se había limitado a vigilar su infancia: a él también le había sido confiado Aquiles cuando partió para la guerra de Troya, para que le sirviera de ayuda en su inexperiencia. Nada tan significativo como la doble misión con que Peleo lo invistió en esa ocasión: «No eras más que un niño y nada sabías aún de una lucha que no escatima víctimas, ni de las asambleas donde los hombres se hacen famosos. Para esto me había enviado: yo debía enseñarte a ser a la vez un buen orador y un realizador de hazañas, *μύθων τε ῥητῆρ' ἔμεναι, πρηκτῆρά τε ἔργων*» [29]; fórmula que condensa el doble ideal del caballero perfecto: orador y guerrero, capaz de corresponder a su soberano tanto en el terreno político como en el militar. La *Odisea* nos muestra, de forma parecida a Atenea instruyendo a Telémaco bajo la apariencia de Mentes [30] o de Mentor [31].

Advertimos así, en los orígenes mismos de la civilización griega, un tipo de educación claramente definido: en el que el joven noble recibía consejos y ejemplos de un adulto al que había sido confiado para su formación.

Supervivencias caballerescas

Ahora bien, durante largos siglos (casi puede decirse que hasta el fin de su historia) la educación antigua conservará muchos rasgos que procedían de este origen aristocrático y caballeresco. No me refiero al hecho de que las sociedades antiguas más democráticas continúen siendo, para los modernos, sociedades aristocráticas, debido al papel que desempeñó en ellas la esclavitud, sino a un elemento más intrín-

---

18 *Il.* XI, 832.
19 *Id.* IV, 219.
20 *Cyn.* I.
21 *Il.* XI, 831-32; cf. IV, 219.
22 *Sap.* 7, 17-20.
23 *Il.* IX, 434 y sigs.
24 *Id.* 607.
25 *Id.* 434-605.
26 *Id.* 480 y sigs.
27 *Id.* 488-491.
28 *Id.* 485.
29 *Id.* 442.
30 *Od.* I, 80 y sigs.
31 *Id.* II, 267 y sigs.

seco: incluso aquéllas que querían ser y se consideraban democráticas (como la Atenas del siglo IV con su política demagógica en materia cultural: θεωρικόν, el arte al alcance del pueblo, etcétera), vivían apegadas a una tradición de origen nobiliario: la cultura podía acaso estar repartida igualitariamente, mas no por ello dejaba de conservar la huella de aquel origen; cabe establecer aquí sin dificultad un paralelo con la evolución de nuestra propia civilización francesa, que ha ido progresivamente extendiéndose a todas las clases sociales, si se quiere, vulgarizando una cultura cuyo origen e inspiración son netamente aristocráticos: ¿acaso no terminó de adquirir su Forma en los salones y en la corte del siglo XVII? Todos los niños de Francia descubren la poesía y la literatura en las *Fábulas* de La Fontaine: pero ¡éste las había dedicado al Gran Delfín y (libro XII) al duque de Borgoña!

Es por esto que conviene examinar un poco más de cerca el contenido de la educación homérica, y su destino. Distinguiremos en ella, como en toda educación digna de tal nombre (tal distinción fue hecha ya por Platón)[32], dos aspectos: uno *técnico*, mediante el cual el niño es preparado y progresivamente iniciado en un determinado estilo de vida; y otro *ético*, concebido éste como algo más que una moral preceptiva: un cierto ideal de la existencia, un tipo de ideal de hombre todavía por realizar (una educación guerrera puede contentarse con la formación de bárbaros eficaces o, por el contrario, orientarse hacia un tipo refinado de «caballeros»).

El elemento técnico nos es ya familiar: manejo de las armas, deportes y juegos caballerescos, artes musicales (canto, lira, danza) y oratoria; trato social, experiencia mundana; prudencia. Todas estas técnicas renacerán en la educación de la época clásica, no sin sufrir una evolución en el curso de la cual observaremos que los elementos más intelectuales se desarrollan en detrimento del elemento guerrero; sólo en Esparta conservará este último un lugar de preferencia, sobreviviendo todavía, incluso en la pacífica y cívica Atenas, en el gusto por el deporte y en cierto estilo de vida propiamente viril.

Es más importante analizar la ética caballeresca y el ideal homérico del héroe, y constatar su supervivencia en la época clásica.

Homero, educador de Grecia

Esta supervivencia parecería explicarse, a primera vista, por el hecho de que la educación literaria griega, a lo largo de toda su historia, conservó a Homero como texto básico, como centro de todos los estudios: hecho muy notable que nosotros los franceses difícilmente podemos imaginar, pues si bien tenemos clásicos, carecemos de *un* clásico por excelencia (como lo es Dante para los italianos y Shakespeare para los anglosajones); además, el predominio de Homero sobre

[32] *Leg.* I, 643 a 644 a.

la educación griega se ejercitó de manera bastante más totalitaria que el de Shakespeare para unos o el de Dante para otros.

Como dijo Platón[33], Homero fue, en el amplio sentido de la palabra, el educador de Grecia, τὴν Ἑλλάδα πεπαίδευκεν. Lo fue desde los orígenes, ἐξ ἀρχῆς, como lo hacía notar ya en el siglo VI Jenófanes de Colofón[34]: véase cómo a fines del siglo VIII, en una Beocia todavía campesina, ya ejercía una profunda influencia sobre el estilo de Hesíodo (que comenzó su carrera como rapsoda, recitador de Homero). Y así ocurrirá siempre: en pleno medioevo bizantino, en el siglo XII, el arzobispo Eustacio de Tesalónica compiló su gran comentario, enriquecido con todos los aportes de la filología helenística. Entre tantos testimonios que documentan la presencia de Homero como libro de cabecera de todo griego cultivado, tal será el caso de Alejandro en campaña, recordaré únicamente el de *El Banquete* de Jenofonte[35], donde un personaje, Nicoratos, se expresa así: «Mi padre, deseoso de que yo me convirtiera en un hombre cabal, «ἀνὴρ ἀγαθός, me obligó a estudiar a Homero; y así, incluso hoy soy capaz de recitar de memoria la *Ilíada* y la *Odisea*».

Admitido esto, agreguemos que el argumento se invierte, o que, por lo menos es de doble interpretación: Es por esto, que la ética caballeresca ocupaba el ideal de la vida griega y por lo cual Homero, en calidad de eminente intérprete de este ideal, fue escogido y mantenido como texto básico de la educación. Es necesario, pues, reaccionar contra una apreciación puramente estética del duradero favor de que ha gozado: la epopeya no fue estudiada primordialmente como obra maestra de la literatura, sino porque su contenido la convertía en un manual de ética, en un tratado del ideal. En efecto, como veremos en seguida, el contenido técnico de la educación griega evolucionó profundamente, reflejando las transformaciones radicales del conjunto total de la civilización: sólo la ética de Homero pudo conservar, además de su valor estético imperecedero, un alcance permanente.

No pretendo afirmar, desde luego, que en el transcurso de tan larga sucesión de siglos ese alcance haya sido siempre clara y exactamente comprendido. En plena época helenística nos encontraremos con pedagogos ineptos que, con una carencia total de espíritu histórico y subestimando los grandes cambios operados en las costumbres, se empeñaban todavía en hallar en Homero todos los elementos de una educación religiosa y moral valedera para su propio tiempo: con una ingeniosidad frecuentemente cómica se esforzaban por extraer de esta epopeya tan poco sacerdotal y, en el fondo, de espíritu tan «laico» (13), el equivalente de un verdadero catecismo, que enseñaba no sólo (eso que era justo)[36] la teogonía y la leyenda dorada de los dioses y de los héroes, sino también una teodicea y hasta una apologética, los

[33] *Rsp.* X, 606 e; cf. *Prot.* 339 a.
[34] *Fr.* 10.
[35] III, 5.
[36] HDT. II, 53.

deberes para con los dioses, ¿qué digo?, todo un manual de práctica moral que exponía mediante ejemplos, todos los preceptos, comenzando por los de la urbanidad pueril y honesta. Mejor aún: practicando la exégesis alegórica, se utilizaba a Homero para ilustrar la filosofía en sí misma...

Pero todos éstos no eran más que disparates; la verdadera significación educativa de Homero residía en otra cosa: en la atmósfera ética donde hace actuar a sus héroes, en su estilo de vida. A la larga, ningún lector asiduo podía dejar de impregnarse de este clima. Y con todo derecho se puede hablar aquí de «educación homérica», ὁμηρικὴ παιδεία, como se complace en hacerlo Eustacio: la educación que el joven griego aprendía en Homero era la misma que el Poeta daba a sus héroes, la que vemos recibir a Aquiles de labios de Peleo o de Fénix, y a Telémaco de boca de Atenea.

La ética homérica

Ideal moral de naturaleza bastante compleja: en primer término se nos presenta, produciéndonos algún desconcierto, el ideal de «el hombre de las mil vueltas», πολύτροπος ἀνήρ, encarnado a nuestros ojos en la equívoca figura de aventurero levantino que la figura de Ulises asume por momentos en la epopeya marítima: el trato social y el tino del héroe homérico reúnen aquí, ya lo he señalado de pasada, la sabiduría práctica del escriba oriental; convertida en el arte de saber desenvolverse en cualquier circunstancia. Nuestra conciencia aguzada por tantos siglos de cristianismo experimenta a veces cierto malestar: ¡pensemos en la indulgente satisfacción de Atenea ante una mentira particularmente atinada de su querido Ulises! [37]

Pero esto, felizmente, no es esencial: mucho más que en el Ulises del *Regreso*, el ideal moral del perfecto caballero homérico se encarna en la pura y noble figura de Aquiles; se lo define con una sola expresión: una moral heroica del honor. Ésta, en efecto, se remonta a Homero, encontrando en él cada generación de la antigüedad el eje fundamental de esta ética aristocrática: el amor a la gloria.

La base en que se apoya este amor a la gloria es aquel pesimismo radical del alma helénica, que hizo meditar tan profundamente al joven Nietzsche: ¡la tristeza de Aquiles! (14). La vida breve, la obsesión de la muerte, el escaso consuelo que cabe esperar de la vida de ultratumba: no es nada atrayente la idea de un destino privilegiado que pueda alcanzarse en los Campos Elíseos; y en lo que concierne al destino común de las almas, esa existencia incierta y vaga, ¡qué burla! Es sabido cómo la juzga el propio Aquiles en el apóstrofe famoso que desde el Hades dirige a Ulises, cuando éste expresa su admiración por el respeto con que las almas vulgares se apartan del alma del héroe:

[37] *Od.* XIII, 287 s.

«¡Ah, Ulises, no trates de encubrir tu propia muerte: sería mejor ser un zagal y vivir al servicio de un pobre granjero, antes que reinar sobre estos muertos, sobre todo este pueblo extinguido!» [38].

Esta vida tan breve, que su destino de combatientes vuelve todavía más precaria, nuestros héroes la aman fervientemente, con ese espíritu tan terrenal, con ese amor tan franco y súbito, que a nuestros ojos sirve para definir una evidente actitud del alma pagana. Y no obstante, esta vida terrenal tan preciosa, no representa a la luz de sus ojos el valor supremo. Siempre dispuestos —¡y con qué decisión!— a sacrificarla en aras de algo superior a su propia vida; y es en este sentido en el que la ética homérica se convierte en una ética del honor (15).

Este valor ideal, al que se sacrifica la propia vida, es la ἀρετή, palabra intraducible, que sería irrisorio transcribir por «virtud», como lo hacen nuestros léxicos, a menos que enriquezcamos este vocablo insuficiente con todos los matices que los contemporáneos de Maquiavelo daban a su vocablo *virtú*. De una manera muy general, la ἀρετή es el valor, en el sentido caballeresco de la palabra, o sea, aquello que hace del hombre un valiente, un héroe: «Cayó como valiente que era, ἀνὴρ ἀγαθὸς γενόμενος ἀπέθανε» es la fórmula que se repite constantemente para honrar la muerte del guerrero, la muerte con que se cumple verdaderamente su destino,a la hora del sacrificio supremo: el héroe homérico vive y muere para encarnar en su conducta un determinado ideal, una determinada calidad de la existencia, simbolizada por la palabra ἀρετή.

Ahora bien, la gloria, el renombre adquirido en medio de los valientes, es la medida, el reconocimiento objetivo del valor. De ahí ese deseo apasionado de gloria, de ser proclamado el mejor, fuerza fundamental de esta moral caballeresca. Homero fue el primero en formular y de él tomaron entusiasmados los Antiguos esa concepción de la existencia como una contienda deportiva en la que importa resaltar ese «ideal agonístico de la vida», que después de los brillantes análisis de Jakob Burckhardt, es ya clásico considerar como uno de los aspectos más significativos del alma griega (16).Sí, el héroe homérico, y a su imagen el hombre griego, no es realmente feliz si no se valora a sí mismo, si no se afirma como el primero, distinto y superior, dentro de su categoría.

Esta es en efecto, una idea fundamental de la epopeya que, en dos ocasiones repite el mismo precepto, expresado con el mismo verso, una vez en boca de Hipólocos y dirigido a su hijo Glaucos y otra vez en labios del prudente Néstor, al recordar éste a Patroclo los consejos que Peleo daba a su hijo Aquiles: «¡Ser siempre el mejor y mantenerse superior a los demás!»

αἰὲν ἀριστεύειν καὶ ὑπείροχον ἔμμεναι ἄλλων [39].

La figura de Aquiles se halla inmersa en esa tensión anímica, ha-

[38] *Id.* XI, 488 s.

[39] *Il.* VI, 208 = XI, 784.

cia ese único fin que supone la razón de ser de su nobleza y grandeza trágica: sabe (Tetis se lo ha revelado) que vencido Héctor, también él habrá de morir; sin embargo, con la cabeza alta, avanza hacia su destino. Para él, no se trata de consagrarse a la patria aquea, de salvar la expedición comprometida, sino tan sólo de vengar a Patroclo, de evitar la vergüenza en que habría caído. Sólo su honor se encuentra en juego. Y no veo en ello un individualismo romántico, por más que este ideal sea terriblemente personal: este amor por sí mismo, esta φιλαυτία, que analizará más tarde Aristóteles, no es el amor propio, sino el que se dirige hacia el *ser-en-sí*, la Belleza absoluta, el perfecto Valor que el héroe procura encarnar en una Gesta que habrá de despertar la admiración entre la envidiosa muchedumbre de sus pares.

Deslumbrar, ser el primero, el vencedor, aventajar, afirmarse en la competición, derrotar a un rival delante de los jueces, realizar una hazaña, ἀριστεία, que le dará categoría ante los hombres, ante los vivos y, acaso, ante la posteridad, hasta ser reconocido como el primero: he ahí la razón de su vida, y el porqué de su muerte.

Sí: una ética del honor a veces muy extraña para un alma cristiana; implica la aceptación del orgullo, μεγαλοψυχία, que no es un vicio, sino la elevada aspiración de quien aspira a ser grande, o bien, en el caso del héroe, la toma de conciencia de su superioridad real; la aceptación de la rivalidad, de la envidia, esa noble Ἔρις, inspiradora de grandes acciones que celebrará Hesíodo [40], y, con ella, el odio como testimonio de una superioridad reconocida: recordad cómo Tucídides hace hablar a Pericles [41]: «El odio y la hostilidad son siempre, llegado el momento, la suerte que les toca a quienes pretenden estar al frente de los demás. ¡Pero exponerse al odio por un fin noble es una hermosa inspiración!»

La imitación del héroe

En función de esta elevada idea de la gloria se define el papel propio del poeta, que es de orden educativo. La finalidad a que se subordina su obra no es esencialmente de orden estético, sino que consiste en inmortalizar al héroe. El poeta, dirá Platón [42], «revistiendo de gloria miles de gestas antiguas, *contribuye a la educación de la posteridad*»: subrayo este último hecho que me parece fundamental.

Para comprender cual es la influencia educadora de Homero, basta leerlo y observar cómo procede él mismo, cómo concibe la educación de sus héroes. Hace que los consejeros de estos héroes les propongan grandes ejemplos entresacados de la gesta legendaria, ejemplos que deben despertar en ellos el instinto agonístico, el deseo de rivalizar.

[40] *Op.* 17 s.
[41] II, 64.
[42] *Phaedr.* 245 a.

Así Fénix propone a Aquiles, para proponerle la conciliación, el ejemplo de Meleagro: «Esto es lo que nos enseñan las proezas de los viejos héroes... Aún recuerdo esta gesta, τόδε ἔργον, realmente una vieja historia...» [43].

Del mismo modo Atenea, deseando despertar la vocación heroica de ese niño grande e irresoluto que es Telémaco, le opone el ejemplo de la decisión viril de Orestes: «Deja los juegos de niños, que ya no son propios de tu edad. ¡Repara en la fama que conquistó entre los hombres el divino Orestes el día en que, vengador filial, dio muerte al cauteloso Egisto!» [44] El mismo ejemplo reaparece en otras tres oportunidades [45].

Tal es pues, el secreto de la pedagogía homérica: el ejemplo heroico, παράδειγμα. Así como la edad media en sus últimos años nos legó la *Imitación de Cristo*, el medioevo helénico transmitió a la Grecia clásica, por medio de Homero, la Imitación del Héroe. En este sentido profundo Homero fue el educador de Grecia: como Fénix, como Néstor o Atenea, ofrece constantemente al espíritu de su discípulo modelos idealizados de ἀρετή heroica; al mismo tiempo, por la perennidad de su obra, pone de manifiesto la realidad de esa recompensa suprema que es la gloria.

La historia atestigua hasta qué punto fueron escuchadas sus lecciones: el ejemplo de los héroes obsesionó el alma de los griegos. Alejandro (como más tarde Pirro) pensó y soñó que era un nuevo Aquiles: cuántos griegos, como él, aprendieron de Homero a «desdeñar una vida larga y apagada por una gloria fugaz», pero heroica.

Homero no fue, sin duda, el único educador a quien haya escuchado Grecia: siglo tras siglo los clásicos fueron completando el ideal moral de la conciencia helénica (ya Hesíodo la enriquece con conceptos valiosos de Derecho, Justicia, Verdad). Pero no es menos cierto que Homero representa la base fundamental de toda la tradición pedagógica clásica, y cualesquiera hayan sido, aquí o allá, las tentativas para sacudir su influencia tiránica, la continuidad de esta tradición mantuvo viva durante siglos en la conciencia de todo Griego su ética feudal de la gesta.

[43] *Il.* IX, 524 s.
[44] *Od.* I, 296 s.
[45] *Id.* I, 30, 40; III, 306.

CAPÍTULO II

LA EDUCACIÓN ESPARTANA

Esparta, testimonio privilegiado de arcaísmo, constituye sin duda alguna la segunda etapa de nuestra historia: en ella podemos observar cómo la educación homérica caballeresca se perpetúa, al mismo tiempo que comienza a evolucionar. Ciudad ante todo militar y aristocrática, Esparta no irá nunca muy lejos por ese camino que debía desembocar en lo que he llamado la «educación del escriba»: por el contrario, cifrará su orgullo en seguir siendo una ciudad de gentes semiiletradas. Y aun cuando su legislación meticulosa acabe por reglamentarlo casi todo, incluso las relaciones intraconyugales, como excepción singular, la ortografía no será jamás uniformada: la epigrafía revela, en este terreno la más extraña y tolerante anarquía (1).

Junto con Creta, como ella también conservadora, aristocrática y guerrera (2), Esparta ocupa un lugar privilegiado en la historia de la educación y, en general dentro de lo que llamamos cultura helénica: nos permite remontarnos a un nivel arcaico, de precoz desarrollo dentro de la civilización antigua, en una época en que Atenas, por ejemplo, nada podría enseñarnos, ya que en realidad no contaba para nada. Desde el siglo VIII ya podemos hablar de un arte floreciente en la región de Laconia; el siglo VII es el gran siglo de Esparta, cuyo punto culminante, el ἀκμή, para decirlo en griego, habría de fijarse, a mi modo de ver, hacia el año 600 (3).

Esto se debe a que esta evolución precoz se vio más tarde bruscamente frenada: después de situarse a la cabeza del progreso, Esparta, por una inversión de los papeles, se convierte en la ciudad conservadora por excelencia que mantiene, con terca obstinación, las viejas costumbres abandonadas ya en todas partes: se convierte así, para toda Grecia, en un país de paradojas, objeto de escándalos fáciles o de admiraciones apasionadas por parte de teóricos utópicos: es así como el peplo arcaico de las lacedemonias, sin costura en su flanco derecho, explica los comentarios maliciosos que el espíritu pícaro de los atenienses dedicaba a las φαινομηρίδες.

Parece, en efecto, que esta originalidad de las instituciones y costumbres laconianas (y cretenses), de buen grado destacada por nuestras fuentes antiguas, obedecía simplemente al hecho de que estos países aún conservaban en la época clásica, rasgos de una civilización arcaica, desaparecidos en todas partes por la evolución, y no a un espíritu peculiar, al genio propio de los puesblos de «raza» dórica (4), como pretendía la hipótesis racista de K. O. Müller, tan popular en Alemania de un siglo a esta parte.

Por desgracia, las fuentes que nos permiten describir la educación espartana son tardías: sólo en el siglo IV hallamos referencias en Jenofonte y en Platón, y el testimonio de ambos es menos explícito que el de Plutarco y el de las inscripciones, la mayor parte de las cuales no se remontan más allá de los siglos I y II de nuestra era. Ahora bien, Esparta no fue únicamente conservadora, sino también reaccionaria: su voluntad de resistir a la evolución natural, de ir contra corriente, de restablecer «las costumbres tradicionales de Licurgo», supuso desde el siglo IV un esfuerzo tal de reorientación y restauración, perseguido a lo largo de la historia, que la indujo a no pocas restauraciones arbitrarias, a falsas reintegraciones seudoarqueológicas (5).

Sería necesario poder captar, por debajo de estas transformaciones, la educación real de la Esparta arcaica, la de los siglos VIII al VI, y en particular durante la gran época que siguió a la sumisión difinitiva de Mesenia, tras el aplastamiento de su heroica rebelión (640-610). Pero de esta edad de oro no nos es posible evocar la educación en la misma medida en que podemos hacerlo con la cultura.

Cultura arcaica de Esparta

Ésta nos es accesible gracias a dos tipos de documentos: los fragmentos de los grandes líricos: Tirteo, Alcman, y los resultados sorprendentes de las excavaciones emprendidas por la Escuela Inglesa de Atenas, sobre todo la del santuario de Artemisa Orthia (1906-1910). La comparación de estas dos series de fuentes, que se esclarecen entre sí, nos revela una Esparta muy diferente de la imagen tradicional que hacía de ella una ciudad severa y bárbara, crispada en un gesto huraño de desconfianza. En la época arcaica, por el contrario, Esparta es un gran centro de cultura, hospitalaria para los extranjeros, acogedora de las artes, de la belleza, y de todo aquello que más tarde fingi-

rá rechazar: adoptando el papel que Atenas desempeñó en el siglo V: la metrópoli de la civilización helénica.

Militar y Cívica

Esta Esparta de los siglos VIII-VI es ante todo, un Estado guerrero: su creciente poderío bélico le permitió conquistar y conservar un territorio que, duplicado a raíz de la anexión de Mesenia (735-716), hizo de ella uno de los más vastos Estados de Grecia; y le confirió un prestigio que nadie, antes de los atenienses victoriosos en las guerras médicas, podrá soñar en disputarle seriamente. El lugar predominante que el espíritu militar ocupa en su cultura, aparece ya atestiguado por las elegías guerreras de Tirteo, que ilustran hermosas obras plásticas contemporáneas, consagradas también como aquéllas a la glorificación del héroe combatiente (6).

Es lícito conjeturar, por lo tanto, que en esta época arcaica la educación del joven espartano ya era esencialmente militar, un aprendizaje, directo e indirecto, del oficio de las armas.

Pero importa subrayar la evolución, técnica y ética a la vez, que se había operado desde la edad media homérica: la educación del espartano ya no es la educación del caballero, sino la del soldado; se sitúa en una atmósfera «política», no señorial.

La base de esta transformación radica en una revolución de orden técnico: la decisión del combate ya no depende de una serie de luchas singulares de héroes que descienden de sus carros; se establece a partir del choque de dos líneas de infantes en orden cerrado. En adelante, la pesada infantería de los hoplitas será la reina de las batallas (lo cual no impedirá que subsista en Esparta un cuerpo privilegiado de caballeros, pero estos *ἱππεῖς* parecen haber sido una especie de policía secreta del Estado).

Esta revolución táctica provocó profundas consecuencias morales y sociales (7), como lo advirtió con rara perspicacia Aristóteles [1]: al ideal, en el fondo tan personal, del caballero homérico, del compañero de la guardia real, lo sustituye desde ahora el ideal colectivo de la *πόλις* de la consagración al Estado, que llega a ser, como no lo había sido en la época precedente, el cuadro fundamental de la vida humana, en el que se desarrolla y realiza toda la actividad espiritual. Ideal totalitario: la *πόλις* lo es todo para sus ciudadanos; es ella la que hace de ellos lo que son: hombres. De ahí el profundo sentimiento de solidaridad que une a todos los ciudadanos de una misma ciudad, el ardor con que los individuos se consagran al bienestar de la patria colectiva, dispuestos a sacrificarse como simples mortales, para que ésta sea inmortal: «Bello es morir, caer en primera fila combatiendo valientemente por la patria» [2], canta Tirteo, el mejor intérprete de esta nueva ética (8).

[1] *Pol.* IV, 1297 b, 16-25.

[2] Fr. 10, 1-3.

Nos encontramos ante una revolución moral: descubrimos una nueva concepción de la virtud, de la perfección espiritual, de la *ἀρετή*, que ya no es la *ἀρετή* agonística de Homero. Con plena conciencia Tirteo contrapone el nuevo ideal al antiguo: «No juzgaría a un hombre digno de memoria, ni haría caso alguno de él sólo por su valor en la carrera pedestre o en la lucha, así fuera tan grande y fuerte como los Cíclopes, más veloz que el tracio Bóreas, más hermoso que Titono, más rico que Midas o Ciniras, más poderoso que el rey Pélope, hijo de Tántalo, así fuera su lengua más dulce que la de Adrasto y poseyera toda suerte de gloria, si careciese de valor militar, si no fuere un hombre capaz de aguantar a pie firme la batalla... [3]: que éste es el valor verdadero, *ἀρετή*, el más alto premio que un hombre pueda obtener entre los hombres; es un bien comunitario, útil a la ciudad y al pueblo entero, que cada cual, bien plantado sobre sus dos piernas, se mantenga firme en primera línea, apartando de su corazón toda idea de fuga [4] (9)». Bien se ve con cuánta energía el nuevo ideal subordina la persona humana al colectivo político: la educación espartana, según la acertada fórmula de W. Jaeger, ya no tendrá por objeto seleccionar héroes, sino formar una ciudad entera de héroes, de soldados dispuestos a consagrarse a la patria.

Deportiva

Pero nos forjaríamos una idea muy pobre de esta educación si la creyésemos estrechamente limitada al solo aprendizaje directo del oficio militar. De sus orígenes caballerescos conservaba otros muchos vínculos y mayor riqueza, comenzando por el gusto y la práctica de los deportes hípicos y atléticos.

Conocemos bastante bien los fastos de los Juegos Olímpicos para poder apreciar el puesto de honor que se aseguraban los campeones laconios en estas competencias internacionales: la primera victoria espartana conocida data de la olimpiada XV (720); entre los años 720 y 576, sobre un total de 81 vencedores olímpicos conocidos, 46 fueron espartanos; en la prueba decisiva de las carreras pedestres (carreras en el estadio), sobre 36 campeones conocidos, 21 fueron espartanos (10). Estos éxitos obedecían tanto a las cualidades físicas de los atletas, como a los excelentes métodos de sus entrenadores; sabemos por Tucídides [5] que se atribuían a los espartanos dos innovaciones características de la técnica deportiva griega: la desnudez completa del atleta (en contraposición al estrecho calzón heredado de los tiempos minoicos) y el uso del aceite como linimento.

El deporte no estaba reservado exclusivamente a los hombres: el atletismo femenino, acerca del cual Plutarco se detiene a hablar con

[3] Fr. 12, 1-10.

[4] *Id.* 13-18.

[5] I, 6.

complacencia[6] (ésta era, evidentemente, una de las curiosidades de Esparta en la época romana), aparece documentado desde la primera mitad del siglo VI por encantadoras estatuillas de bronce que representan a jóvenes espartanas en plena carrera, levantando con una mano el borde de la falda, muy corta por cierto, de su túnica deportiva (11).

Musical

Pero la cultura espartana no era únicamente una cultura física: aunque poco «letrada» (12), no ignoraba las artes; como en la educación homérica, el elemento intelectual está representado esencialmente por la música, la cual, ubicada en el centro de la cultura, asegura la unión entre sus diversos aspectos: por medio de la danza se vincula con la gimnasia; por medio del canto sirve de vehículo a la poesía, única forma arcaica de la literatura.

Plutarco[7], al narrar la historia de los orígenes de la música griega, siguiendo aparentemente a Glauco de Regio (13), nos dice que Esparta fue la verdadera capital musical de Grecia en el siglo VII y a principios del siglo VI. Fue en Esparta donde florecieron las dos primeras escuelas, *καταστάσεις*, que enumera esa historia; la primera, la de Terpandro, que se caracterizaba por el solo vocal o instrumental, ocupa los dos primeros tercios del siglo VII; la segunda «catástasis» (fines del siglo VII, principios del siglo VI), dedicada especialmente a la lírica coral, fue ilustrada por Taletas de Gortina, Xenodamos de Citeres, Xenócrito de Locres, Polimnesto de Colofón y Sakadas de Argos: todos éstos, para nosotros, casi no son más que nombres, de los que sólo sabemos que fueron famosos en su tiempo. Más conocidos nos resultan los poetas (líricos y, por tanto, tan músicos como poetas), como Tirteo o Alcman, cuyos fragmentos conservados permiten apreciar su talento o, mejor dicho, su genio.

El origen extranjero de la mayor parte de estos grandes artistas (si es poco verosímil que Tirteo fuese ateniense, Alcman parece en realidad originario de Sardes) prueba no tanto la importancia creadora de Esparta cuanto su poder de atracción (del mismo modo que la carrera de un Haendel o de un Gluck atestigua la atracción de Londres o París en su tiempo). Si de todas partes acudían a Esparta creadores y virtuosos, ello prueba que estaban seguros de encontrar allí un público digno de ellos y de contar con oportunidades para darse a conocer. Reaparece aquí la influencia del nuevo papel desempeñado por la *πόλις*: la vida artística (y, por lo demás, también la vida deportiva) de Esparta se encarna en manifestaciones colectivas que, a la vez, son instituciones del Estado: las grandes fiestas religiosas.

¡Magnífico calendario el de la Esparta arcaica! (14). Los sacrificios a los dioses protectores de la ciudad servían de pretexto para so-

[6] *Lyc.* 14.

[7] *Mus.* pág. 1134 B.s.

lemnes procesiones, *πομπαί*, en las que como en el caso de las Jacintias, los cantos acompañaban al cortejo de jóvenes doncellas en carros y de jóvenes a caballo, y especialmente para competencias de todo orden, atléticas o musicales: así, en el santuario de Artemisa Orthia los niños de diez a doce años disputaban dos concursos musicales y un juego de «caza», *κασσηρατόριον*; la fiesta nacional doria de las Carneias se componía de banquetes y de una carrera de persecución; en las Gimnopedias, organizadas por Taletas, actuaban dos coros: uno de adolescentes, otro de hombres casados. Algunas de estas manifestaciones resultan sorprendentes para nosotros, por ejemplo las danzas *β(α)ρυλλικά* en honor de Artemisa en las que los bailarines llevaban horribles máscaras de mujeres viejas, máscaras extrañas cuyo estilo evoca, en ciertos aspectos, el arte maorí (15).

En términos generales, parece que estas fiestas alcanzaban un nivel muy alto de refinamiento artístico: por mutilados que estén los fragmentos del «Partenio» de Alcman[8], donde un coro de jóvenes doncellas celebra en versos encendidos la belleza de sus educadoras, Agido, Hagesícora, evocan magníficamente aquella atmósfera impregnada de gracia y de poesía, de juventud y también de buen humor, incluso, de travesura (16). Qué decir también de aquel otro fragmento[9] en que el viejo maestro (pues semejante perfección técnica exigía una enseñanza, entrenadores y maestros) entra él mismo en escena, en una relación familiar y sin embargo delicada con sus jóvenes coristas: lamentando que sus miembros, agotados por la edad, no le permitan ya intervenir en sus danzas, y agrega que desearía ser el pájaro *κηρύλος*, el alción macho, al cual las hembras transportan sobre sus alas.

Lejos estamos aún, según se ve, de la clásica rigidez laconia, de esa Esparta totalmente militarizada, cuartel de «mosqueteros que eran otros tantos cartujos», para repetir, según Barrès, las palabras del mariscal Bassompière: ¡Qué lejos estamos, en particular, de esa educación severa, salvaje, de un utilitarismo bárbaro que la tradición atribuye a Esparta!

La gran negación

Pero a esta primavera precoz y florida sucede un verano ingrato: los historiadores están más o menos de acuerdo en situar hacia el 550 un brusco estancamiento del desarrollo, hasta entonces regular, de Esparta (17). El punto de partida fue un revolución política y social con la que la aristocracia, dirigida tal vez por el éforo Quilón, puso fin a la agitación de las clases populares, que podían haber provocado la segunda guerra de Mesenia, y consolidó su triunfo conformando todo un marco de instituciones apropiadas. Se inicia entonces el divorcio entre Esparta y las demás ciudades griegas que, en conjunto,

[8] Fr. 1.

[9] Fr. 26.

lejos de retroceder hacia un estado de tipo aristocrático, se orientan más bien hacia una forma más o menos acentuada de democracia, respecto de la cual la tiranía supone, precisamente en esta época, una etapa decisiva.

Esparta se inmoviliza voluntariamente en ese estadio de evolución que, en su tiempo, la había colocado a la cabeza del progreso. Tras la anexión de Thireatis (hacia el 550), interrumpe su política de conquistas; políticamente, los éforos dominan a los reyes, y la aristocracia al pueblo; una atmósfera sofocante de secretos y de tiranía policíaca pesa sobre los ciudadanos y, por supuesto, sobre los extranjeros que hasta ahora eran bien acogidos en Esparta, se convierten en sospechosos, y se sienten amenazados constantemente por el decreto de expulsión, ξενελασία.

Todo esto va acompañado de un empobrecimiento progresivo de la cultura: Esparta renuncia a las artes e incluso a los deportes atléticos, demasiado desinteresados, demasiado favorables al desarrollo de fuertes personalidades: ya no habrá más campeones laconios en los Juegos Olímpicos (18). Esparta se vuelve estrictamente militar; la ciudad se halla en manos de una casta cerrada de guerreros en permanente estado de movilización y crispados hacia una triple actitud impulsiva de defensa nacional, política y social.

Es en función de esta nueva situación por lo que se procedió a la elaboración del concepto clásico de la educación espartana, emplazada tradicionalmente bajo el patrocinio de Licurgo; de hecho no empezamos a conocerla, con sus esquemas y métodos característicos, sino desde el principio del siglo IV, a través de Jenofonte [10]. Ya por entonces se exageró el espíritu conservador, precisamente como reacción del medio que frecuentaba Jenofonte, el de los «viejos espartanos» agrupados en torno de Agesilao, que luchaban contra el relajamiento moral que sucedió como ocurre en todas las victorias, al triunfo de Esparta sobre Atenas en el año 404, después de la terrible tensión de la guerra del Peloponeso: en nombre de la vieja disciplina tradicional, cuyo símbolo se sintetizaba desde entonces en la figura de Licurgo, se oponían al espíritu nuevo que encarnaba, por ejemplo, Lisandro.

Esta tendencia se exagerará todavía más en la Esparta decadente del siglo IV, en la Esparta ya «derrotada» de la época helenística, en la humilde Esparta municipal de la época imperial romana: entonces, cuando la grandeza lacedemonia no es más que un recuerdo, la educación espartana endurecerá sus rasgos con una violencia tanto más desesperada cuanto desprovista ya de todo objeto.

Educación del Estado

En su forma clásica (19), la educación espartana, la ἀγωγή, para

[10] *Lac.* 2.

darle su nombre técnico, conserva el mismo objetivo claramente definido: el «entrenamiento» del hoplita (es la infantería pesada que había forjado la supremacía militar de Esparta: ésta sólo sería vencida después de las innovaciones tácticas de Ifícrates de Atenas y de los grandes jefes tebanos del siglo IV, que demostrarían la superioridad manifiesta de su instrumento de combate) (20). Organizada por completo en función de las necesidades estatales, la educación está totalmente en manos del Estado. Recibir la ἀγωγή, ser educado conforme a las normas, más que suficiente (21) es condición necesaria para el ejercicio de los derechos cívicos.

La ley, puntillosa, se interesa por el niño aun antes de su nacimiento: en Esparta rige toda una política de eugenesia. Apenas nacido, el niño debe ser presentado ante una comisión de Ancianos de la Lesche: el futuro ciudadano sólo queda aceptado si es bello, bien conformado y robusto; los enclenques y contrahechos son condenados a ser arrojados a los Apotetas, depósitos de residuos [11].

El Estado consiente en delegar sus facultades en la familia hasta que el niño cumpla los siete años. De acuerdo con el pensamiento griego, la educación no comenzaba todavía: hasta los siete años se trataba tan sólo de una «crianza» (ανα)τροφή; las mujeres espartanas eran tradicionalmente expertas en ello: las nodrizas laconias solían ser las más cotizadas en el mercado y eran particularmente apreciadas en Atenas [12].

Cumplidos los siete años, el joven espartano pasa directamente a manos del Estado: desde entonces hasta la muerte pertenece a éste por entero. La educación propiamente dicha se extiende de los siete a los veinte años; se halla confiada a la autoridad directa de un magistrado especial, el παιδονομός, verdadero comisario de la educación nacional. El niño es enrolado en las brigadas juveniles, cuyas categorías jerarquizadas presentan cierta analogía con las de nuestros «scouts», y más aún con los movimientos juveniles de los Estados totalitarios de tipo fascista: *Gioventù fascista o Hitlerjugend*. El vocabulario complicado y pintoresco que servía para designar la serie de cursos anuales atrajo el interés de los eruditos de la antigüedad y, en su momento, también a los modernos. Me contentaré con reproducir aquí el cuadro que, previa discusión, ampliaremos más adelante (22). La ἀγωγή comprendía trece años, distribuidos en tres ciclos:

De 8 a 11 años, 4 años de primaria	ῥωβίδας (significado desconocido) προμικκιζόμενος (párbulo) μικκι(χι)ζόμενος (infante) πρόπαις (mocito)
De los 12 a los 15, cuatro años de mocedad en sentido estricto	πρατοπάμπαις (chico de 1 er) ἀτροπάμπαις (chico de 2° año) μελλείρην (futuro *eirén*) μελλείρην (id. de 2° año)

[11] PLUT. *Lyc.* 16.

[12] Id. *Alc.* 1, 3.

De 16 a 20 años, 5 años de efebía (el nombre espartano del efebo es *eirén*)	*ἐίρήν* [de 1er año o *σιδεύνας* (?)] *ἐιρήν* (de 2° año) *ἐιρήν* (de 3er año o *τριτείρην*) *ἐιρήν* (de 4° año) *πεωτείρας* (jefe de *eirenes*)

A los veinte o veintiún años, completada ya su formación, aunque aún no satisfechas todas las exigencias de aquel implacable Estado totalitario, el joven ingresaba en las agrupaciones de hombres «hechos», en principio en la de los «jugadores de balón», *σφαιρεῖς*.

Estos tres ciclos evocarán en el espíritu del lector francés una sucesión que resulta familiar: «lobezno» (*), «explorador» y «veterano». La semejanza con los «boys scouts», va más lejos todavía: los niños espartanos se distribuían en unidades, *'ἰλαι ο ἀγέλαι* análogas a nuestras compañías o a nuestras tropas, comandadas, como éstas, por jóvenes de más edad, los *πρωτεῖραι* de veinte años, es decir, los mayores de los «eirenes»[13]. Estas unidades, a su vez, se subdividían en pequeños grupos, *βοῦαι*, equivalentes a los sextetos y a las patrullas, comandados por el más espabilado de sus miembros, que se distinguía entre sus camaradas por el envidiado título de *βουαγός*, jefe de patrulla[14] (23).

Esta educación del Estado es, por lo tanto, una educación colectiva que arranca al niño del seno de su familia para hacerlo vivir en una comunidad de jóvenes. La transición, por lo demás, es progresiva: durante los cuatro primeros años, los «lobeznos», *μικκιχιζόμενοι*, únicamente se reúnen para sus juegos y ejercicios: sólo a los doce años, el «joven», *πάμπαις*, sometido a una disciplina más severa; deja la casa paterna para ingresar en el internado o, mejor dicho, en el cuartel, que ya no deberá abandonar, ni siquiera al casarse, antes de los treinta años de edad[15].

Instrucción premilitar

En este orden de cosas, ¿qué aprendían los jóvenes espartanos? Su entrenamiento tenía esencialmente por objeto hacer de ellos soldados: todo está supeditado a este único fin. En primer término, el aspecto intelectual de la educación queda, en adelante, reducido a un mínimo: «Los lacedemonios ven con buenos ojos que los jóvenes no aprendan ni la música ni las letras; a los jonios, por el contrario, les parece chocante ignorar todas estas cosas», observa hacia el 400, poco después de la victoria espartana, el autor desconocido de los *Διcσοί λόγοι*[16], un sofista dorio discípulo de Protágoras.

No tomemos este juicio al pie de la letra: los espartanos no eran del todo iletrados: Plutarco nos asegura[17] que, por lo menos, aprendían «lo necesario» en materia de lectura y escritura. Algo de aquella gran agudeza de espíritu atestiguada por Alcman subsistía en la disciplina del «laconismo», lenguaje de afectada brevedad, pero que seleccionaba el dicho ingenioso y la ironía mordaz[18]; del mismo modo, conservaban de la tradición ilustrada por Terpandro y Tirteo cierto gusto por la música y la poesía, adaptadas a los fines educativos[19].

Menos que nunca, desde luego, se trata de practicar las artes por su sola virtud estética: si las elegías de Tirteo seguían siendo la base del repertorio[20], ello se debía a su contenido moral y al uso que de ellas se hacía como himnos de marcha. El nivel técnico de la enseñanza musical parece haber descendido mucho tras el esplendor alcanzado en la época arcaica; ya no se trataba de permitir que aquélla se arriesgara por las refinadas vías de la «música moderna»: se cuenta, en efecto, que los éforos habían condenado a Frínico (a menos que se tratase de Timoteo de Mileto), culpándolo de haber agregado nuevas cuerdas a la lira reglamentaria (24). Excluido el canto coral, la única música que se practicaba habría sido, al parecer, una música militar análoga a la de nuestras bandas de tambores y trompetas (sabido es que, en la antigüedad, la flauta desempeñaba el papel de nuestros clarines y tambores, marcando el ritmo de los movimientos de conjunto) (25): según cuenta Plutarco[21], «era un espectáculo a la vez majestuoso y terrible el que el ejército espartano practicaba al ritmo de la flauta, durante el ataque».

Todos los esfuerzos se dirigían a la preparación militar: es decir, que la educación física ocupaba el primer puesto; pero la práctica de los deportes atléticos, la caza[22] entre ellos, ya no se relaciona con un estilo de vida noble, sino que se subordina estrictamente al desarrollo de la fuerza física. Muy pronto, sin duda, debió de agregarse a la gimnasia propiamente dicha un aprendizaje directo del oficio militar: al manejo de las armas, a la esgrima, al lanzamiento de jabalina, etcétera, se agregaron los movimientos de formación compacta[23]: el ejército espartano, único ejército de profesionales de la Grecia clásica (que hasta el siglo IV prácticamente no conoció más que milicias improvisadas de ciudadanos), producía una admiración general por su habilidad para las maniobras, pasando de una formación en hilera a una formación en línea mediante conversiones tan veloces como regulares, ejecutadas impecablemente, tanto en el campo de batalla como en el campamento de ejercicios.

Una moral totalitaria

Pero esta educación del soldado concedía tanta importancia a la

* N. T. En Francia se utiliza esta palabra para designar al recluta «boy scout».
13 XEN. *Lac.* 2, 5; 2, 11. PLUT. *Lyc.* 17.
14 HESYCH. S. V.
15 PLUT. *Lyc.* 16.
16 II, 10.
17 *Lyc.* 16.

18 *Id.* 19.
19 *Id.* 21.
20 PLAT. *Leg.* I, 629 b.
21 *Lyc.* 22.
22 PLAT. *Leg.* I, 633 b.
23 XEN. *Lac.* 2.

preparación moral como al adiestramiento técnico: sobre este aspecto, en particular, insisten nuestras fuentes. La educación espartana se orienta por completo hacia la formación del carácter, conforme a un ideal bien definido, el mismo que el resurgimiento del viejo ideal totalitario ha hecho renacer ante nuestros ojos, en plena Europa del siglo XX, con toda su grandeza salvaje e inhumana.

Todo se sacrifica al bienestar y al interés de la comunidad nacional: ideal del patriotismo, de consagración al Estado hasta el sacrificio supremo. Pero como la única norma del bien radica en el interés de la ciudad, solamente se considera justo aquello que contribuye al engrandecimiento de Esparta; en consecuencia, el maquiavelismo era algo normal en las relaciones con los extranjeros, ese maquiavelismo de que darían tan escandalosos ejemplos los generales espartanos, especialmente en el siglo IV (26). De ahí el celo minucioso con que se adiestra a la juventud en el disimulo, la mentira y el robo [24].

En el orden interno, se procura desarrollar el sentido comunitario y el espíritu de disciplina: «Licurgo, nos dice Plutarco [25], acostumbró a los ciudadanos a no querer e incluso a no saber vivir solos, a estar siempre, como las abejas, unidos para el bien público, alrededor de sus jefes». La virtud fundamental y casi la única del ciudadano de un Estado totalitario consiste en la obediencia; el niño es adiestrado en ella minuciosamente: nunca está solo, sin un superior; debe obediencia a los jerarcas superpuestos por encima suyo, desde el pequeño βουαγός hasta el «*paidonomo*» (a quien la ley rodea de μαστιγόφοϱοι «portadores de látigos», listos para ejecutar sus sentencias) [26] e inclusive a cualquier ciudadano adulto que pueda encontrar en su camino [27].

Esta moral cívica, producto de una consagración a la patria y de obediencia a las leyes, se desarrolla en un clima de austeridad y ascetismo, muy característico de Esparta y de los Estados modernos que trataron de imitarla: la virtud espartana exige, como decía Mussolini, un «clima duro»: en ella existe un puritanismo confesado, un rechazo de la civilización y de sus placeres. El educador espartano procura desarrollar en el joven la resistencia al sufrimiento [28]. Le impone, sobre todo a partir de los doce años, un severo régimen de vida en el que la nota de dureza y de barbarie se va acentuando progresivamente.

Mal vestido, rapada y descubierta la cabeza, desnudos los pies, el niño duerme sobre una litera de cañas del Eurotas, guarnecida en invierno de borra de cardo [29]. Mal alimentado se le invita a robar para completar su ración [30].

Se desarrolla la virilidad y el espíritu combativo del niño endureciéndolo a golpes: tal es la función de las disputas entre bandos de

[24] XEN. *Lac.* 2, 6-8; PLUT. *Lyc.* 17-18.
[25] *Id.* 25.
[26] XEN. *Lac.* 2.
[27] *Id.* 2, 10; PLUT. *Lyc.* 17.
[28] PLAT. *Leg.* I, 633 bc.
[29] XEN. *Lac.* 2, 3-4; PLUT. *Lyc.* 16.
[30] XEN. *Id.* 2, 5-8; PLUT. *Id.* 17.

muchachos en las *platanistas* [31] o ante el santuario de Orthia [32], en las cuales la virtud educativa de la Discordia, grata a la vieja ética caballeresca, se toma en el sentido más directo y más brutal; de ahí también el papel de la *crypteia*, que sería en sus orígenes, al parecer, no tanto una operación de terrorismo dirigida contra los *ilotas*, como un ejercicio de campaña destinado a completar la resistencia del futuro combatiente para afrontar la vida de emboscadas y la guerra (27).

Educación de las jóvenes

Todo esto concierne a la educación de los jóvenes. La de las jóvenes era objeto de un esfuerzo paralelo: recibían una formación estrictamente reglamentada, donde la música, la danza (28) y el canto desempeñaron en lo sucesivo un papel más oscuro que la gimnasia y el deporte [33]. La gracia arcaica cede paso a un concepción utilitaria y dura: como la mujer fascista, la espartana tiene ante todo el deber de ser madre fecunda de hijos vigorosos. Su educación se subordina a esta preocupación eugenésica: se procura «despojarla de toda delicadeza y ternura femenina», endureciendo su cuerpo y obligándola a exhibirse desnuda en las fiestas y ceremonias: el objeto es convertir a las doncellas espartanas en robustos marimachos sin complicaciones sentimentales y cuyas uniones atenderán exclusivamente al mejor interés de la raza... [34]

El espejismo espartano

Tal es la famosa educación lacedemonia, objeto de tanta curiosidad por parte de los Modernos y de los Antiguos. Es difícil para un historiador francés hablar de ella con total desapego. Desde K. O. Müller (1824) a W. Jaeger (1932), la erudición alemana exaltó la educación espartana con admiración apasionada: vio en ella un efecto del espíritu nórdico transmitido por la raza doria y la encarnación de una política conscientemente racista, guerrera y totalitaria, en la cual se habría concretado por anticipado, como en un modelo prestigioso, ese ideal que no ha cesado de nutrir el alma alemana, desde la Prusia de Federico II, Scharnhorst y Bismarck, hasta el Tercer Reich nazi. Entre nosotros también Barrès, siguiendo ese ejemplo, admira en Esparta su condición de «prodigioso cuartel». Grecia aparecía ante sus ojos como una «agrupación de pequeñas sociedades dedicadas al mejoramiento de la raza helénica»: «Aquellas gentes, los espartanos, no tenían por alma sino su aristocrática educación». (*Le Voyage de Sparte*, págs. 199, 239).

[31] PAUS. III, 14, 8.
[32] XEN. *Lac.* 2, 9.
[33] *Id.* 1, 4.
[34] PLUT. *Lyc.* 14.

Este entusiasmo tuvo antiguos precursores (29): en efecto, conocemos a Esparta sobre todo a través de la imagen idealizada y fabulosa que de ella trazaron sus fanáticos partidarios, en primer lugar, aquellos con que contaba en Atenas, su vieja enemiga. Hacia fines del siglo V, y más aún a lo largo de todo el siglo IV, a medida que se iba acentuando y consolidando el triunfo de las tendencias democráticas, los partidarios de la vieja derecha, aristócratas u oligarcas, situados en una oposición arisca y estéril, verdadera emigración interna, refirieron a Esparta su ideal reprimido: al historiador contemporáneo se le hace difícil discernir las realidades que sirvieron de base a este «espejismo espartano». El entusiasmo laconizante que reinaba en los medios reaccionarios de Atenas, aquel en que vivió Sócrates, por ejemplo, era tan fuerte como el que la burguesía francesa de los años del «Frente Popular» manifestaba en favor del orden y del poderío de la Italia mussoliniana.

Ilusiones perdidas

Ante tal desencadenamiento de pasiones ¿podrá exigírseme que permanezca impasible? También yo me exaltaré, a mi vez, y denunciaré vigorosamente la estafa moral que supone, a despecho de la sana cronología histórica, tal exaltación de la pedagogía espartana. Cambiando el sentido a una frase de Barrès, me sería fácil descalificar los elogios por ella recibidos, diciendo que sus defensores «sienten el espíritu subalterno»; ¡es el ideal propio de un suboficial de carrera!

Desde luego creo ser tan sensible como cualquier otro a la grandeza de Esparta, pero observo que fue grande cuando era justa y noble en aquellos días dorados en que, tal como lo celebraba Terpandro [35], florecían «el valor de los jóvenes, la musa armoniosa y la justicia de mano ancha, maestra de hermosas hazañas»; en aquellos tiempos en que la virtud cívica y la fuerza de sus armas se equilibraban con una sonrisa de humanidad en la gracia maliciosa de sus doncellas y en la elegancia de sus joyas de marfil. Esparta sólo comenzó a endurecerse en el momento mismo de su decadencia.

La desgracia de Esparta fue la de haber madurado demasiado pronto. Quiso eternizar el instante dichoso de un ἀκμή precoz, ¡y se mantuvo firme vanagloriándose de no cambiar, como si la vida no fuera de por sí mudanza, y la muerte lo único inmutable! Todo, en aquella Esparta clásica, procede de este rechazo de la vida: hemos descubierto el origen en la actitud egoísta de la aristocracia, que negó a los combatientes de las guerras mesenias la extensión de los derechos cívicos. En lo exterior, Esparta no pudo hacer otra cosa que envidiar el engrandecimiento de otros Estados o de otras culturas más jóvenes que ella misma.

Crispada en esta actitud de rechazo y de defensa, Esparta ya no conoció en adelante más que el culto estéril de una idiosincracia incomunicable; de ahí esa arisca necesidad, que hemos vuelto a encontrar en el fascismo moderno, de marchar contra la corriente de las costumbres comunes, de singularizarse.

[35] Fr. 6.

Tantos esfuerzos no lograron otra cosa que disfrazar una decadencia que se nos presenta a la vista, de generación en generación, cada vez más irremediable. Esparta llegó a imponerse a Atenas en el año 404, pero sólo a costa de un esfuerzo desmesurado que hizo añicos su fortaleza y agotó sus riquezas espirituales: los siglos venideros serán testigos de su desvanecimiento progresivo.

Y bien, a medida que Esparta declina, insisto una vez más, su educación define y acentúa sus exigencias totalitarias: lejos de ver en la ἀγωγή un método seguro para engendrar la grandeza, denuncio en ella la impotencia radical de un pueblo vencido que alimenta ilusiones. ¡Qué digo! Esta eugenesia rigurosa corresponde a la creciente oligantropía de una ciudad devastada por el descenso de natalidad y por el egoísmo de su clase dirigente, refugiada en sus cuadros cada vez más desparramados. ¡Tantos esfuerzos contra la naturaleza para formar mujeres fuertes sólo dieron como resultado reinas adúlteras, como Timaia, la amante de Alcibíades, o mujeres de negocios que monopolizaban la riqueza mobiliaria y las tierras, como lo fueron las del siglo III! (30) ¿Y qué cabría decir de aquel adiestramiento de los guerreros? Que acentúa su rigor y su ferocidad a medida que se torna menos eficaz y pierde su aplicación real.

Un análisis atento de las fuentes demuestra, en efecto, que esta dureza espartana no es un legado del pasado, sino una progresiva exageración de sus rigores. Las Gimnopedas, en el siglo IV, servían de marco a ceremonias musicales; más tarde la desnudez prescripta a los jóvenes perdió su sentido ritual para convertirse en un concurso de resistencia a la insolación, bajo el terrible sol del verano. El santuario de Artemisa Orthia, en sus orígenes, había sido teatro de riñas inocentes entre dos bandos de muchachos que se disputaban los quesos apilados sobre el altar (juego equivalente a ciertas novatadas de nuestras grandes escuelas o de los colegios británicos). En la época romana, y sólo en ella, esta ceremonia se transformó en la trágica prueba de la διαμαστίγωσις, en la que los jóvenes eran sometidos a una flagelación salvaje y rivalizaban en resistencia, a veces hasta la muerte, ante una muchedumbre atraída por este sádico espectáculo (31); hasta tal punto que se hizo necesario construir un teatro semicircular delante del templo, para acoger a los turistas que acudían de todas partes. ¿Y en qué época ocurría esto? En tiempos del Alto Imperio, cuando la paz romana reinaba de un extremo a otro del mundo civilizado; cuando un pequeño ejército profesional bastaba para contener a los Bárbaros más allá de las fronteras fuertemente guarnecidas, cuando florecía una civilización totalmente impregnada de un cierto humanismo, en tanto Esparta, pequeño y tranquilo municipio de la desarmada provincia de Acaya, permanecía en un profundo letargo.

CAPÍTULO III

LA PEDERASTIA COMO EDUCACIÓN

«Es necesario que hable aquí de la pederastia, pues ello atañe a la educación», dice Jenofonte[1] al enfrentarse con este tema en su análisis de las instituciones espartanas. No puedo menos de hacer mías aquí sus palabras: nadie ignora el lugar que el amor masculino ocupó en la civilización helénica (1), y este aspecto, como se verá, es particularmente notable en el campo de la pedagogía. Sin embargo, el tema, en sí esencial, la mayoría de las veces sólo es abordado por el historiador con excesiva circunspección, como si respondiese a una curiosidad malsana. De hecho, los modernos han perdido mucho tiempo escrutando con malicia los antiguos testimonios relacionados con los «amores entre muchachos», interesándose solamente por el aspecto sexual de la cuestión: unos queriendo presentar a la antigua Hélade como un paraíso para los invertidos, lo cual es excesivo: el mismo vocabulario de la lengua griega (2) y la legislación de la mayor parte de las ciudades (3) atestiguan que la homosexualidad no dejó de ser considerada como un hecho «anormal»; otros, por el contrario, trataron de engañarse a sí mismos con una ingenua apología de la pederastia pura, opuesta a las relaciones estrictamente homosexuales, subestimando los más formales testimonios (4).

¿Quien está en lo cierto? La cuestión es realmente compleja: sería preciso distinguir los diferentes niveles de moralidad, las épocas y los lugares, pues no todos los pueblos griegos reaccionaban del mismo

[1] *Lac.* 2, 12.

modo ante la pederastia[2]. Pensemos, en la dificultad con que tropezarán los sociólogos del futuro cuando intenten determinar, por ejemplo, qué representaba el adulterio para los franceses del siglo XX en sus fichas se yuxtapondrán, como se yuxtaponen en las nuestras los testimonios contradictorios de la antigüedad, documentos tan diversos como lo son los vodeviles del Palais-Royal y la literatura espiritual relativa al matrimonio cristiano.

Pero estudiar las fórmulas de la inversión, la proporción de homosexuales dentro de la sociedad griega, casi no interesa más que a la psiquiatría o a la teología moral. El verdadero interés humano no está allí; reside en la concepción del amor (que desde el siglo XII hemos aprendido a profundizar más allá de la *libido*, en el sentido biológico del término) y del papel que desempeña en la vida.

El amor griego, camaradería guerrera

Al historiador le basta comprobar que la antigua sociedad griega consideró como la forma más característica y más noble del amor la relación pasional entre hombres, o para decirlo de modo más preciso, entre un hombre de más edad, adulto, y un adolescente (la edad teórica del *eromeno* oscila entre los quince y los dieciocho años). Que tales relaciones hayan conducido frecuentemente a verdaderas relaciones sexuales contra natura, es muy fácil de comprender: basta remitirse a la experiencia estadística y pensar en la flaqueza de la carne, pero esto importa menos, insistimos, que las consecuencias de una cierta manera de pensar sobre el conjunto de la civilización.

El amor entre mancebos ha sido lo mismo que la desnudez atlética con la que guarda estrecha relación, como bien lo advirtieron los judíos del tiempo de los Macabeos[3] y los antiguos romanos[4], y uno de los criterios del helenismo, una de las costumbres que más netamente lo contraponían a los «bárbaros»[5] y, por lo tanto, uno de los privilegios sobre los cuales se fundaba, a su juicio, la nobleza del hombre civilizado.

Aunque la pederastia parezca ausente en Homero (5), no creo que se deba titubear en remontarla a una época muy antigua (6). Está ligada a toda una tradición propiamente helénica: a pesar de que erróneamente la erudición alemana ha hecho de ella con frecuencia un rasgo original de la raza doria (7); de hecho se la encuentra también en otras partes, y si los Estados dorios parecen haberle concedido, si no excesiva importancia, por lo menos una categoría oficial, ello se debe, insisto, al hecho de que Creta y Esparta conocieron una osificación arcaizante de sus instituciones: por ese motivo conservaron en

[2] PLAT. *Conv.* 182 bd.
[3] 2 *Mac.* 14, 9-16.
[4] ENN. ap. CIC. *Tusc.* IV, 70.
[5] HDT. I, 135; LUC. *Am.* 35.

plena época clásica muchos rasgos del estilo de vida militar que las había caracterizado en sus orígenes.

La pederastia helénica se me antoja, en efecto, como una de las supervivencias más claras y más perdurables del medioevo feudal. En esencia, es un compañerismo de guerreros. La homosexualidad griega es de tipo militar; difiere claramente de esa homosexualidad iniciática y sacerdotal que la etnología estudia en nuestros días en toda una serie de pueblos «primitivos», oriundos de las más diversas regiones de la tierra (Australia, Siberia, América del Sur y África bantú), y que sirve para introducir al hechicero en un mundo mágico de relaciones suprahumanas (8). Al amor griego no sería difícil hallarle paralelos menos alejados de nosotros en el espacio y en el tiempo: pienso, por ejemplo, en el proceso de los Templarios, en los escándalos que se produjeron en 1934 dentro de la *Hitlerjugend*, y también en las costumbres que, según se me asegura, se desarrollaron durante la última guerra en los cuadros de ciertos ejércitos.

La amistad entre hombres me parece una constante de las sociedades guerreras, donde el medio varonil tiende a encerrarse en sí mismo. La exclusión material de las mujeres, toda desaparición de ésta, provoca siempre una ofensiva del amor masculino: piénsese en la sociedad musulmana (ejemplo éste que, a decir verdad, se sitúa dentro del contexto de una civilización y teología absolutamente diferente). La cuestión se agudiza todavía más en el medio militar: se tiende en él a descalificar el amor normal del hombre a la mujer, exaltando un ideal basado en virtudes varoniles (fuerza, valor, fidelidad) y cultivando un orgullo propiamente masculino, sentimiento que Verlaine expresó con tanto vigor en las dos composiciones de *Parallèlement*, donde celebra con brioso cinismo el recuerdo de sus orgías con Rimbaud:

...Peuvent dire ceux-là que sacre le haut Rite! *.

La ciudad griega, ese «club de hombres», conservará siempre este recuerdo de la caballería primitiva: que el amor masculino se halla muy asociado a la *Kriegskameradschaft*, lo atestiguan multitud de costumbres (9). En el ambiente socrático [6] se creía que el ejército más invencible sería aquel que estuviese formado por parejas de amantes, mutuamente estimulados al heroísmo y al sacrificio: este ideal llegó a concretarse efectivamente en el siglo IV, en el escuadrón de élite creado por Górgidas, que Pelópidas convirtió en batallón sagrado y al que debió Tebas su efímero esplendor [7].

Un texto justamente famoso de Estrabón [8] permite evocar con precisión la atmósfera característica de esta notable concepción del amor viril. En Creta, nos cuenta como el adolescente recibía de su amante una verdadera educación, que por otra parte se complementaba con la convivencia del círculo de amistades. Conducido primeramente al «club de hombres», ανδρεῖον del incitador, el adolescente emprendía con éste y con sus amigos un viaje al campo, donde permanecían dos meses, dedicados a los banquetes y a la caza. Concluido este paréntesis de luna de miel, se festejaba solemnemente el retorno del efebo; entre otros regalos, éste recibía de su amante una armadura, con lo cual se convertía en su escudero, παράσταθείς. Admitido en la Orden de los Ilustres, Κλεινοί, quedaba desde entonces plenamente integrado en la vida nobiliaria, figuraba entre los hombres, ocupaba un puesto de honor en los coros y en los ejercicios gimnásticos. Se trata, como puede verse, del reclutamiento de una fraternidad aristocrática y militar. Estrabón insiste en el elevado rango social que se requería y en la igualdad de títulos de ambos amigos, y agrega: «En estas relaciones se busca no tanto la belleza como el valor y la buena educación».

* N. T. ¡Pueden decirlo aquellos que se consagran a un alto Rito!

6 PLAT. *Conv.* 178 c; XEN *Conv.* VIII, 32.

7 PLUT. *Pel.* 18.

8 X, 483.

Como de costumbre, nuestro autor tiende un velo de pudor sobre el aspecto sexual de tales prácticas. Los modernos, por el contrario, se han inclinado a remarcar este aspecto: han pretendido que el rito de iniciación, de integración en la comunidad masculina, no consistía en una unión de carácter general, sino más bien una práctica anormal; el humor viril que realiza de modo material y brutal la transmisión de la virtud guerrera de macho a macho (10).

En verdad, esto excede con mucho los datos de nuestros textos: se trata de una de esas exageraciones obscenas a que los sociólogos modernos sometieron muchas veces los ritos y leyendas consideradas como «primitivas»: hipótesis derivadas de un psicoanálisis elemental, ¡cuántas represiones ingenuas no se disimulan en el alma de los eruditos!...

Sea como fuere en sus orígenes, lo cierto es que la práctica homosexual subsistió, integrándose profundamente en las costumbres, inclusive cuando Grecia, en general, había renunciado al tipo de vida militar. Nos toca ahora analizar las consecuencias que la pederastia trajo aparejadas en el dominio de la educación.

La moral pederástica

Ante todo, el amor griego contribuyó a dar forma al ideal moral que sirve de sostén a toda la práctica de la educación helénica, ideal cuyo análisis inicié a propósito de Homero: el deseo del hombre adulto de afirmarse ante los ojos de su amado, de brillar ante él [10] y el deseo recíproco del amado de mostrarse digno de su amante, no podían sino fortalecer en uno y otro este amor a la gloria que el espíritu agonístico exaltaba en todo momento: el vínculo amoroso es el terreno elegido donde se afronta una generosa emulación. Por otra parte,

9 XEN. *Conv.* VIII, 26; PLAT. *Phaedr.* 239 ab.

toda la ética caballeresca, fundada en el sentimiento del honor, refleja el ideal de una camaradería de combate. La tradición antigua es unánime en relacionar la práctica de la pederastia con la valentía y el coraje [10].

Sería necesario subrayar el rodeo imprevisto que ha reafirmado este sentimiento mediante un trasvase del plano militar al político. El amor masculino entrañó muchos crímenes pasionales, como era natural que ocurriese en esa atmósfera tensa donde los celos y el orgullo viril se hallaban ferozmente exacerbados. La historia del período de la tiranía, en particular, relata gran número de asesinatos o revueltas perpetrados o fomentados contra los tiranos por amantes celosos. «Muchos, según Plutarco [11], son los amantes que han disputado a los tiranos el favor de bellos y pudorosos mancebos.» Cita el ejemplo clásico de los tiranicidas de Atenas, el de la conspiración urdida en el año 514 contra los Pisistrátidas por Aristogitón y su amado Harmodio, objeto de persecución por parte de Hiparco [12]; el de Antileón, que asesinó al tirano de Metaponto y (¿o?) de Heraclea porque le disputaba al hermoso Hiparino; también el de Charitón y de Melanipo, que conspiraron contra el tirano Fálaris de Agrigento [13]; hubo muchos otros (11). El amor a la libertad política no había bastado para provocar la insurrección, «pero, hace notar Plutarco, cuando estos tiranos se propusieron seducir a sus amados, en seguida, como se si tratase de defender santuarios inviolables, los amantes se rebelaron con riesgo de perder la vida». De manera tal que aquellos incidentes, que nuestra crónica judicial clasificaría entre los crímenes crapulosos, dieron origen en muchos casos a la liberación nacional y se convirtieron en proezas celebradas con igual grandiosidad a las más renombradas, e inclusive propuestas a la juventud como modelos dignos de admiración e imitación: dentro del pensamiento griego [14], un vínculo sólido liga la pederastia al honor nacional y al amor a la independencia o a la libertad.

El amor viril, método de pedagogía

Y todavía más: el amor griego proporcionará a la pedagogía clásica su ambiente y su método: este amor es, para el hombre Antiguo, educativo por excelencia: *καί ἐπιχειρεῖ παιδεύειν*, «e intentará educarlo», dirá por ejemplo Platón [15].

La constitución de un ambiente masculino cerrado, prohibido para el otro sexo, posee un alcance y algo así como una inspiración pedagógica: traduce, exagerándola hasta el absurdo y la locura, una necesidad profunda, sentida por los hombres, que los impulsa a realizar en toda su plenitud las tendencias propias de su sexo, a llegar a ser plenamente hombres. La esencia de la pederastia no reside en las relaciones sexuales anormales (ya mencioné anteriormente la repugnancia que la inversión, en el sentido «gideano», pasivo, del término, inspiraba a la lengua y a la sensibilidad griegas): consiste ante todo en cierta forma de sensibilidad, de sentimentalidad, en un ideal misógeno de virilidad total.

Esta disciplina intrasexual se encarna en una pedagogía apropiada. Aquí, como en tantos otros terrenos, el luminoso genio helénico supo conducir su análisis con tanta profundidad que me bastará recordar las conclusiones que Platón y Jenofonte concuerdan en atribuir a Sócrates. La relación pasional, el amor (que Sócrates sabe ya distinguir del deseo sexual, y aun oponerlo a éste) implica el deseo de alcanzar una perfección superior, un valor ideal, la ἀρετή. Y no insisto en el efecto ennoblecedor que el sentimiento de ser admirado puede ejercer sobre la persona de mayor edad, sobre el *erasta*; el aspecto educativo del vínculo amoroso concierne sobre todo, evidentemente, al compañero más joven, al *eromeno* adolescente.

La diferencia de edad establece entre ambos amantes una relación de desigualdad, por lo menos del orden de la que media entre el hermano mayor y el pequeño. El deseo que siente el primero de seducir, de afirmarse, engendra en el segundo un sentimiento de admiración ferviente y aplicada: el mayor es el héroe, el tipo superior a cuya imagen y semejanza debe modelarse, a cuya altura tratará poco a poco de encumbrarse.

En el mayor se desarrollaba un sentimiento complementario: la teoría socrática se halla ilustrada, según la tradición, por una abundante serie de anécdotas simbólicas; respondiendo a este llamamiento, el mayor sentía nacer en sí una vocación pedagógica y se constituía en maestro de su amado, apoyándose en esa noble necesidad de emulación. Se ha explicado frecuentemente, el papel desempeñado por el *Eros* griego como una simple aspiración del alma, enajenada de deseo, hacia aquello que le falta; en lo referente al amante, el amor antiguo participa también de la ἀγαπή gracias a esa voluntad de ennoblecimiento y de entrega de sí mismo, a ese matiz, para decirlo todo, de paternidad espiritual. Este sentimiento, tan minuciosamente analizado por Platón [16], se explica gracias a un análisis freudiano: evidentemente, el instinto normal de la generación, el deseo apasionado de perpetuarse en un ser semejante a uno mismo, es el que, frustrado por la homosexualidad se deriva y se desborda en el plano pedagógico. La educación del mayor aparece como un sustitutivo, un «ersatz» irrisorio del alumbramiento: «El objeto del amor (entiéndase, pederástico) es procrear y engendrar en la Belleza» [17].

---

[10] PLAT. *Conv.* 182, cd; PLUT. *Erot.* 929-930.
[11] *Erot.* 929.
[12] THC. VI, 54-59.
[13] ATH. XVI, 602 B.
[14] PLAT. *Conv.* 182 bd; ARSTT. *Pol.* V, 1313 a 41 s.
[15] *Conv.* 209 c.

[16] *Id.* 206 be; 209 be.
[17] *Id.* 206 e.

El vínculo amoroso va acompañado, pues, de una labor formativa por un lado, de una tarea de maduración por otro, matizada allí de condescencia paternal, aquí de docilidad y veneración; y se ejerce libremente, y de manera cotidiana, el contacto y el ejemplo, la conversación, la vida común, la iniciación progresiva del más joven en las actividades sociales del mayor: el club, la gimnasia, el banquete.

Si me he permitido desarrollar ante el lector un análisis tan minucioso de estas monstruosas aberraciones, ello obedece al hecho de que, para un griego, tal era el modo normal, la técnica *tipo* de toda educación: la παιδεία se realiza en la παιδεραστεία. Esto parecerá extraño a un hombre moderno, es decir, para un cristiano: pero es preciso tener en cuenta que ello se integra en el conjunto de la vida antigua.

La familia no podía constituir el marco de la educación: a la mujer, desdibujada, sólo se le atañe lo que se refiere a la crianza del hijo; a partir de los siete años el niño se le escapa de las manos. En cuanto al padre (no olvidemos que nos encontramos originariamente en un medio aristocrático), se ve absorbido por la vida pública: es un ciudadano y un hombre político, antes que jefe de familia. Releamos a este respecto el tan curioso testimonio que aporta Platón en el comienzo del *Laques*[18]: nos presenta dos padres de familia que acuden a Sócrates para consultarlo acerca de la educación de sus hijos; en cuanto a la suya propia, había sido lamentablemente descuidada: «Nosotros se lo reprochamos a nuestros padres, que, en nuestra juventud, nos dejaron una absoluta libertad, ocupados como estaban ellos mismos en los asuntos de otros». A decir verdad, se trata aquí del gran Arístides y de aquel Tucídides, hijo de Melesías, líder aristocrático opositor de Pericles y a quien el pueblo de Atenas condenó al ostracismo en el año 443. Por eso no cabe asombrarse de que el mismo Platón declare en otra parte[19] con todo vigor: el vínculo pederástico establece en la pareja de amantes «una comunión mucho más estrecha», πολύ μεῖζω κοινωνίαν, que la que liga a los padres con sus hijos.

La educación era asumida todavía por la escuela: en la época arcaica todavía no existía, y una vez creada quedó siempre un poco subestimada, descalificada por el hecho de que el maestro recibía una remuneración por sus servicios, referida a una función técnica de instrucción, no de educación. Destaco este hecho de pasada: cuando un hombre moderno habla de educación, piensa en primer lugar en la escuela (de ahí la agudeza, por momentos excesiva, que revisten entre nosotros los problemas relacionados con el estatuto de la enseñanza). He ahí, en Occidente, una herencia y una supervivencia del medioevo: en las escuelas monásticas de los Años Oscuros se establecía un vínculo íntimo entre el maestro y el director espiritual.

Para el griego, en cambio, la educación, παιδεία, residía esencialmente en las relaciones profundas y estrechas que unían de modo personal a un espíritu joven con una persona de más edad, que era al

[18] 179, cd.

[19] *Conv.* 209 c.

mismo tiempo su modelo, su guía y su iniciador, relaciones que una llama pasional iluminaba con turbulento y cálido reflejo.

La opinión pública, y en Esparta la misma ley[20], hacían moralmente responsable al amante del desarrollo del amado: la pederastia era considerada la forma más perfecta y más bella de educación, τὴν καλλίστην παιδεύαν[21]. La relación maestro-discípulo seguirá siendo siempre, entre los antiguos, algo así como el vínculo entre el amante y el amado; la educación, en principio, no era tanto una enseñanza, un adoctrinamiento técnico, como el conjunto de los cuidados que un hombre mayor, lleno de tierna solicitud, dedicaba, para favorecer el crecimiento, a otro menor de edad, que ardía en deseos de responder a tal amor mostrándose digno de él.

La educación de los nobles en el siglo VI

Este último rasgo resulta tanto más acentuado por cuanto la educación griega clásica conserva algo de la herencia de la aristocracia arcaica. En sus orígenes fue elaborada en función de las necesidades de un medio adinerado, que vivía nobiliariamente y que ignoraba en absoluto la preocupación de preparar técnicamente a la juventud para un oficio con que ganarse el pan. Según esto, la educación era ante todo moral: formación del carácter, de la personalidad, que se realizaba dentro del marco de la vida elegante, deportiva y mundana, a la vez[22], bajo la dirección de un hombre de más edad, en el seno de una amistad viril.

Esto es lo que demuestra, en el terreno práctico, la obra de Teognis de Megara, cuyo testimonio resulta valioso por su fecha (544, según la cronología antigua) (12). Sus elegías, compuestas para ser cantadas al son de la flauta[23] en los banquetes donde se reunían las *hetairas* y en las sociedades aristocráticas, nos ofrecen, codificadas en fórmulas gnómicas, las Enseñanzas que el poeta dedica a su joven y noble amigo Cirno, hijo de Polipais.

Aun cuando se descarte, como corresponde, la contribución más directamente erótica del libro II, apócrifo y más reciente, no es dudoso que una pasión amorosa anima y da brillo a este tipo de educación. «Te daré buenos consejos, como un padre a un hijo», como bien dice Teognis[24], pero el lado demasiado turbio de este cariño paternal se revela por medio de tiernos reproches, en las inquietudes del amante celoso, en las quejas dolorosas del abandonado («Ya no soy nada para ti; me has engañado como se engaña a un niño»)[25], sin perjuicio, claro está, de que se discutan indefinidamente las connotaciones sensuales que tal afecto pueda o no implicar (13).

[20] PLUT. *Lyc.* 18.

[21] XEN. *Lac.* 2, 13.

[22] *Id.* 5, 5.

[23] I, 239-243.

[24] I, 1049.

[25] I, 254.

En cuanto al contenido de estas enseñanzas es puramente ético: Teognis tiene conciencia de transmitir a su joven amigo la moral personal, la moral política, esto es, la sabiduría tradicional de los sensatos, 'Αγαθοί, tal como él mismo las había a su vez recibido en su infancia [26].

Supervivencias: relaciones maestro-discípulo

Cuando en otros ambientes, tiempo después, aparezca otro tipo de educación más directamente orientada hacia la eficiencia profesional, también entonces la enseñanza técnica superior se desarrollará a la sombra del *Eros* masculino. De cualquier clase que sea, se transmite en la atmósfera de comunión espiritual que crea el vínculo fervoroso y a menudo apasionado del discípulo por el maestro al cual se ha entregado, sobre cuya imagen modela la suya propia, y de quien recibe la progresiva iniciación en los secretos de su ciencia o de su arte.

Durante mucho tiempo, la ausencia de instituciones propiamente educativas, provocó que existiera solamente un sólo tipo de educación amplia: la que vinculaba de esta manera al discípulo con el maestro que lo había elegido, que lo había distinguido con su elección. Subrayemos en efecto, el sentido en que se ejercía la vocación: es una llamada que el maestro dirige desde arriba a quien juzga digno de él. Por largo tiempo la opinión del mundo antiguo menospreciará al profesor que «abra tienda» para ofrecer su capacidad al primero que quiera comprarla: la comunicación de la ciencia debe reservarse a quien la merezca. Había en esto un sentido profundo de la eminente dignidad de la cultura, de su necesario esoterismo: sentido éste que hemos perdido hoy día en Occidente, pero que subsiste en las culturas orientales, comenzando por el Islam, donde se mantiene muy viva la idea platónica de la superioridad de la enseñanza oral sobre la escrita, de características absolutamente impersonales [27].

Claro está que esta adhesión apasionada se deslizaba con frecuencia hacia un terreno más turbio y carnal: una vez más, sería suficiente apelar a la naturaleza humana. La civilización china, que ha conocido la misma concepción profunda de la iniciación cultural, también estimuló, según se dice, la práctica homosexual entre maestro y discípulo, o aun entre discípulos de un mismo maestro. Sin salir de Grecia, la crónica escandalosa nos suministra, dentro del panteón de la cultura clásica, una rica galería de amantes célebres.

Entre los filósofos bastará evocar el recuerdo de Sócrates, que atraía hacia sí y retenía a la flor y nata de la dorada juventud de Atenas por medio del «atractivo» de la pasión amorosa, situándose como experto en las cosas del Eros. Y no era el suyo un ejemplo aislado: Platón fue el amante, y no solamente «platónico» según parece,

[26] I, 27-28.

[27] *Phaedr.* 275 ac.

de Alexis o de Dión; la sucesión de los escolarcas de su Academia se realizó de amantes a amados a lo largo de tres generaciones, pues Xenócrates lo fue de Polemón, Polemón de Crates, como Crantor lo fue de Arcesilao. Y esto no ocurría solamente entre los platónicos, ya que Aristóteles fue el amante de su discípulo Hermeas, tirano de Atarnea, a quien habría de inmortalizar en un himno célebre; ni tampoco exclusivamente entre los filósofos, ya que relaciones análogas unían a los poetas, artistas y sabios: Eurípides fue el amante del trágico Agatón, Fidias de su discípulo Agorácrito de Paros, el médico Teomedón del astrónomo Eudoxio de Cnido (14).

Safo educadora

Sí, la ciudad griega es un club de hombres, pero como lo señalaba con simplicidad Aristóteles [28], ¡las mujeres representan la mitad del género humano! Del mismo modo que la poligamia entraña, en toda sociedad que la tolera, un grave desequilibrio que condena a una parte de los hombres al celibato o a la irregularidad, del mismo modo toda sociedad que permita a uno de los dos sexos convertirse en un medio cerrado y autónomo, verá necesariamente constituirse, de manera antitética, un medio paralelamente cerrado para el otro sexo.

No es un secreto para nadie, y menos aún para los literatos franceses nutridos de Baudelaire (15), que el extravío de las «mujeres condenadas» correspondía en la Hélade al furor del amor masculino. La simetría se extendió también al dominio de la educación; más aún, parece que en ésta el medio femenino aventajó a su rival en materia de instituciones, a juzgar por el notable testimonio, tan imprevisto para aquella época precoz (ca. 600), que nos aporta la obra de Safo de Lesbos. O al menos lo contenido en los raros fragmentos que de ella conservan, ya a través de las citas de gramáticos y críticos de la antigüedad, ya en los papiros mutilados de Egipto.

Ellos nos permiten entrever que en Lesbos, hacia fines del siglo VII, las jóvenes podían recibir una educación complementaria entre su infancia, que transcurría en el hogar bajo la autoridad materna, y la edad del matrimonio. Esta educación superior se realizaba en un régimen de vida comunitaria en una escuela, «la morada de las discípulas de las Musas» [29], que se presenta jurídicamente bajo la forma (que luego será también, de Pitágoras en adelante, la forma de las escuelas filosóficas) de una cofradía religiosa, θίασος, dedicada a las diosas de la cultura. En ella, bajo la dirección de una maestra, cuya imagen supo grabar magníficamente Safo en el retrato que traza de sí misma, la tierna personalidad de la alumna se configura según un ideal de belleza, que aspira a la Sabiduría [30]. Técnicamente, esta es-

[28] ARSTT. *Pol.* I, 1260 b 19.

[29] SAPH. Fr. 101.

[30] Fr. 64.

cuela es el equivalente de un «Conservatorio de música y declamación»: donde se practica la danza colectiva[31], heredada de la tradición minoica[32], la música instrumental y particularmente la noble lira[33], así como también el canto[34]. La vida comunitaria está regida por toda una serie de fiestas, ceremonias religiosas[35] o banquetes[36].

Esta notable pedagogía pone en evidencia el papel educativo de la música, papel que subsistirá a lo largo de toda la tradición clásica; y hasta parece haber sido ya objeto de una reflexión teológica: cierto fragmento de Safo[37] expresa con claridad la doctrina, tan grata al pensamiento griego, de la inmortalidad alcanzada por el culto de las Musas.

La educación lesbiana no es solamente artística: no se descuida el aspecto corporal. Sin ser espartanas, estas delicadas Lesbianas pratican en no menor escala los deportes atléticos; la propia Safo reivindica con orgullo el honor de haber sido la entrenadora de una campeona de carreras pedestres[38].

Todo esto se desarrollaba en un ambiente muy femenino, e incluso muy moderno, si no se tratara del eterno femenino: pienso en el énfasis dado no sólo a la belleza del cuerpo, sino también a la gracia, la coquetería y la moda[39], como se dice en las siguientes citas maliciosas: «No te hagas la loca ante una joya»[40]; «esta mujer que ni siquiera sabe subirse la falda por encima de los tobillos»[41].

En suma, y aquí volvemos a tratar el tema del presente capítulo, esta educación no se lleva a cabo sin una llama pasional, sin que entre maestra * y discípula se estreche el fogoso vínculo de *Eros*. Es este último, el aspecto que mejor conocemos, ya que después de todo conocemos este tipo de pedagogía a través del eco de las pasiones sentidas en el corazón de Safo, a través de los gemidos desgarradores que le arranca el dolor de verse separada, por el matrimonio o la traición, de alguna de sus discípulas y amadas. El amor sáfico no ha experimentado aún en ella la trasposición metafísica que la pederastia sufrirá en Platón, convertida en una aspiración del alma hacia la Idea: sólo es, todavía, una pasión humana, ardiente y frenética: «De nuevo Eros, este quebranta corazones me atormenta; Eros amargo y dulce, invencible criatura ¡oh, mi Atis! Y tú, harta de mí, huyes hacia Andrómeda»[42].

Una vez más el psiquiatra, con curiosidad, tratará aquí de determinar, inquisitivamente, la extensión de los estragos del instinto sexual desviado: pero lo acechan las mismas incertidumbres. Ya entonces, en la Antigüedad, la gente se preguntaba «si Safo habría sido una mujer de mala vida»[43]; y en nuestros días encuentra todavía admiradores que defienden de manera apasionada su virtud ideal (16). Entre ambos extremos no es difícil, esta vez, tomar partido: la franqueza y, si cabe decirlo así, el impudor característico del lirismo femenino (Safo se acerca a la condesa de Die y a Louise Labbé), no dejan que ignoremos nada del carácter sensual de estas relaciones: «Es medianoche; pasan las horas y yo continúo muy sola en mi lecho...»[44], para no citar más que estos sollozos de mujer celosa, que evocan otras pasiones ¡muy distintas de las del espíritu!

Sólo conocemos la comunidad lesbiana por un azar, el mismo que dotó de genio el alma ardiente de Safo. Pero el suyo no era un caso aislado: sabemos que, en su tiempo, tuvo competidores y rivales en el plano profesional: Máximo de Tiro nos ha conservado los nombres de dos de aquellas «directoras de pensionados para señoritas», Andrómeda y Gorgo[45]. La enseñanza femenina, largo tiempo oscurecida, por lo menos para nuestra documentación, a causa del carácter misógeno de la civilización griega, no verá la luz sino mucho después, es decir, poco antes de la época helenística. Se manifiesta particularmente en los concursos, donde el espíritu agonístico hallaba su expresión, y que servían de calificación de los estudios, como hoy nuestros exámenes. En Pérgamo, donde en la época helenística y romana ciertos magistrados encargados especialmente de inspeccionar la enseñanza femenina ostentan el título de «encargados del buen estado de las vírgenes»[46], las jóvenes concursan, lo mismo que los jóvenes, en la recitación poética, música o lectura[47]; en otras partes, sobre todo en las islas Eólicas, el programa de los concursos femeninos no era un mero calco de los masculinos: comprobamos en ellos la presencia de temas específicamente femeninos, donde se perpetúa el espíritu de la educación sáfica; Teofrasto[48] consigna que existían concursos de belleza para las jóvenes, sobre todo en Lesbos y Ténedos, así como también en otras ciudades; había asimismo concursos de equilibrio moral (si es lícito traducir así *σωφροσύνη*) y de economía doméstica, *οἰκονομία*.

[31] Fr. 99.
[32] Fr. 151.
[33] Fr. 103.
[34] Fr. 7; 55.
[35] Fr. 150.
[36] Fr. 93.
[37] Fr. 63.
[38] Fr. 66.
[39] Fr. 85.
[40] Fr. 53.
[41] Fr. 65.
[42] Fr. 97-98.
* En francés «maîtrese» tiene también el significado de amante, apropiado para esclarecer la naturaleza de tal vínculo.

[43] DIDYM. ap. SEN. *Ep.* 38-37.
[44] Fr. 74.
[45] *Diss.* 24, 9.
[46] *Ins. Perg.* 463 B.
[47] *AM.* 37 (1912), 277.
[48] TH. ap. ATH. XIII, 609 E-610 A.

CAPÍTULO IV

LA ANTIGUA EDUCACIÓN ATENIENSE

Tomo de Aristófanes[1] la expresión ἡ ἀρχαία παιδεία y la utilizo como él, para designar el estado de la educación ateniense durante la primera mitad del siglo V, antes de las grandes innovaciones pedagógicas que aportó la generación de los sofistas y de Sócrates, en el último tercio de siglo.

Antigua, y aun arcaica con relación a la que debía ser la forma definitiva de la educación clásica, esta educación no deja de representar un progreso importante en la evolución general que habría de conducir de una cultura de guerreros a una cultura de escribas. Estamos todavía muy lejos de ese estadio final, pero ya se ha dado el paso decisivo: es en Atenas, en efecto, en una fecha por desgracia difícil de precisar (en algún momento del siglo VI), cuando la educación dejó de ser esencialmente militar.

Según el testimonio de Tucídides[2], los atenienses fueron los primeros en abandonar la antigua costumbre de andar armados y en adoptar, una vez despojados de la armadura de hierro, un género de vida menos rudo y más civilizado. De ahí que Atenas, durante largo tiempo en la oscuridad y un poco al margen del gran movimiento cultural, se consolide ahora por primera vez en el papel de «líder» que en lo sucesivo no abandonará.

En los orígenes no parece que hayan existido diferencias muy sensibles en la cultura, y por tanto en la educación, de las diversas regio-

[1] *Nub.* 961.

[2] I, 6, 3.

nes de Grecia. En el siglo VII encontramos por todas partes ese ideal cívico y guerrero, ya tratado en el caso de Esparta, de total consagración de la persona a la comunidad. Hacia el año 650 en Éfeso por ejemplo, en la «debilitada Jonia», Calinos intenta, a fin de reavivar las energías de su patria en peligro en el momento de la invasión cimeria, lo mismo que había hecho Tirteo con motivo de la guerra mesenia, como puede verse a través de los siguientes versos[3]:

«Para un hombre es noble y glorioso defender contra el enemigo a su país, a sus hijos, a la mujer que ha desposado virgen. La muerte vendrá cuando la Parca corte el hilo, pero cada uno, por lo pronto, con la espada en alto, orgulloso el corazón bajo la protección del escudo, marche hacia adelante desde el momento en que se entabla la lucha... ¡Todo el pueblo se aflige cuando muere el valiente; si vive, lo honra como a un semidiós!»

Ya no será militar

El ambiente ha cambiado totalmente, por lo menos en Atenas, siglo o siglo y medio después. La vida griega, la cultura, la educación, muestran ante todo un carácter civil. Sin duda, el elemento militar no ha desaparecido por completo: las luchas incesantes que la república de Atenas sostiene contra sus vecinos, sin hablar de las gloriosas guerras médicas, apelan siempre al patriotismo de los ciudadanos-soldados, por lo menos a los de las tres clases más pudientes (los *thetes*, en principio, no prestaban servicio como hoplitas, pues no podían pagar el costoso equipo). Pero parece que la preocupación por preparar directamente al ciudadano para sus futuros deberes de combatiente, dejó de desempeñar un papel importante en la educación del joven griego.

Aquí, la pedagogía ateniense, que servirá de modelo y de inspiración a toda la Grecia clásica, se orienta en un sentido muy distinto al de la nueva Esparta. En Atenas no se trata de ver en el niño y en el adolescente, por encima de todo, a un futuro hoplita ¡ni de exigirle trece años de alistamiento y de disciplina militar! La preparación militar juega en esta «educación antigua» un papel tan secundario que al historiador, desprovisto de testimonios, le es lícito el derecho hasta de dudar de su existencia.

Las instituciones atenienses conocerán un día, bajo el nombre de *efebía*, un notable sistema de instrucción militar obligatoria: se exigirá entonces, a los jóvenes ciudadanos, el prestar al menos dos años de servicio, desde los dieciocho hasta los veinte años. Pero tal sistema no está bien documentado y no parece haber alcanzado su pleno desarrollo sino hacia fines del siglo IV. Mucho se ha discutido sobre la fecha de su aparición: se considera casi imposible fijarla en una épo-

[3] Fr. I, 6-11; 18-19.

ca anterior a la guerra del Peloponeso (431-404); acaso pudo existir antes una efebía, pero este vocablo sólo habría designado entonces el conjunto de los ritos intermedios que solemnizaban la entrada del adolescente en la edad adulta, y no la institución militar clásica (1).

Debe creerse que la nueva táctica democrática de la infantería pesada no exigía al combatiente una cualificación técnica muy acentuada. Los ejercicios premilitares o paramilitares no eran importantes. En la época homérica se habían practicado torneos, como aquel que enfrentó a Áyax con Diomedes, durante los funerales de Patroclo[4]. De estos combates más o menos simulados, los tiempos venideros heredaron una técnica deportiva, «el combate armado», ὁπλομαχία.

Pero éste convirtióse en deporte de competición, en algo desinteresado; además, se halla prácticamente ausente de la educación. Platón expone en *Laques* qué lugar podría ocupar en la educación; Nicias desarrolla los argumentos que cuentan en su favor[5], sobre todo su papel en la preparación militar[6], pero está claro que sólo se trata de una opinión, no ratificada por la práctica general. La hoplomaquia, lo mismo que nuestra esgrima a partir del siglo XVI, se había convertido ya en un arte, persiguiendo una perfección formal que lo alejaba mucho de las condiciones reales del combate: el bueno de Heródoto se asombra en alguna parte[7] de encontrar un campeón de esgrima que efectivamente haya dado muestras de valor en el campo de batalla.

Lo que arma de valor al combatiente es su superioridad y fortaleza física, su agilidad corporal. Por tanto, la única preparación eficaz, aunque indirecta, para la guerra, según nos lo explica detalladamente el Sócrates de Jenofonte[8], es la práctica del atletismo y, más en general, de la gimnasia: esta idea, sin duda, contribuyó mucho a la democratización y a la popularidad de la educación física, cuyo papel de primera magnitud subrayaremos en seguida.

Democratización de la tradición aristocrática

Ya «civilizada», la educación ateniense no por ello dejó de conservar una estrecha relación con sus orígenes nobiliarios: por sus principios y por su plan siguió siendo una educación de gentilhombres. En plena época democrática, hacia el 354, Isócrates[9] se acordaba todavía de que en un tiempo había sido privilegio de una aristocracia cuya riqueza le proporcionaba nobles placeres. De hecho, como lo hace notar Platón[10], seguirá siendo siempre, poco más o menos, privilegio de una élite, única clase social que puede completar su educación,

[4] HOM. *Il.* XXIII, 811-825.
[5] 181 e-182 d.
[6] 182 a.
[7] VI, 92.
[8] *Mem.* III, 12.
[9] *Aréop.* 44-45.
[10] *Prot.* 326 c.

pues es la que está en condiciones de afrontar los sacrificios que ésta exige y de apreciar las ventajas que proporciona.

Aún en pleno siglo V esta educación continúa orientada hacia la vida nobiliaria, la del gran terrateniente, rico y, por tanto, ocioso: en cambio, se dirige mucho menos hacia la vida real del Ateniense medio, que se gana humildemente la vida como campesino, artesano o pequeño comerciante. Esta vida nobiliaria es la misma que podríamos imaginar suponiendo que subsistiera el modo de vida del caballero homérico, pero despojado de su aspecto guerrero: se define esencialmente por la práctica de los deportes elegantes.

Uno de estos deportes quedará siempre reservado a las familias aristocráticas: la equitación (con o sin carro), juntamente con la caza[11] para decirlo como los griegos, la «cinegética», palabra expresiva que subraya el papel desempeñado por el perro, es el deporte noble por excelencia (ya lo era en tiempos de Homero), cuya práctica y buen gusto caracterizan al ambiente «chic». La segunda clase censataria en Atenas era la de los ἱππῆς, término que uno duda con razón en traducir por jinetes o por caballeros. En vísperas de Salamina, Cimón, jefe de la antigua derecha aristocrática, consagrará solemnemente a la diosa Atenea[12] el freno de su caballo. Las familias nobles solían imponer a sus hijos nombres compuestos con *Hip* o *hipos*: baste recordar el de Fidípides, nombre que el campesino enriquecido de *Las Nubes* de Aristófanes inventó para su hijo a instancias de su noble esposa: «Ella quería un nombre terminado en *hipos*: Jantipo, Caripo o Calípides»[13]. Recojo de buen grado este testimonio pintoresco y significativo: oigamos a la madre soñar con un porvenir dorado para este mismo hijo: «Cuando seas mayor y conduzcas tu carro hacia la ciudad como Megacles (tu ilustre tío abuelo), vestido con la larga túnica del auriga...»[14]; o al padre deplorar los resultados de la educación que la ambición materna ha dado a Fidípides: «¡Lleva el pelo largo, monta a caballo, conduce su carro de doble tiro y de noche no sueña sino con caballos!»[15] En el siglo IV, Jenofonte, representante típico de esta clase nobiliaria, escribirá tres manuales técnicos acerca de *La Caza, La Equitación* y *El Oficial de caballería*.

La equitación sigue siendo un deporte restringido, porque es un deporte caro (¡bien lo sabía el padre de Fidípides!)[16]; el atletismo, que exige menos, se fue democratizando progresivamente. Sólo los nobles frecuentaban antaño los gimnasios: a principios del siglo V los campeones panhelénicos (cuyos antepasados y cuyas hazañas glorificaba Píndaro) todavía proceden con frecuencia de las familias ilustres, únicas que originariamente poseían los medios y acaso la entrega necesaria para esta vocación. Pero ya por entonces comenzaba a extenderse el gusto por la vida deportiva; y a fines de siglo todos los

[11] XEN. *Cyn.* 12.
[12] PLUT. *Cim.* 5.
[13] *Nub.* 63-64.
[14] *Id.* 69-70.
[15] *Id.* 14-15; 25; 27; 32.
[16] *Id.* 11 s.

atenienses frecuentarían el gimnasio, del mismo modo que los romanos del Imperio, las termas, con gran despecho de los viejos aristócratas [17], fácilmente explicable, ya que con la práctica del deporte se vulgarizaba la esencia misma de la vieja cultura nobiliaria.

Atenas (ya he destacado el paralelismo de su evolución con la de la Francia moderna) se ha convertido en una verdadera democracia: el pueblo ha conquistado, por una extensión gradual, no solamente los privilegios, los derechos y los poderes políticos, sino también el acceso a este tipo de vida, de cultura, a este ideal humano hasta entonces disfrute exclusivo de la aristocracia.

Con la práctica del atletismo, todo el viejo ideal homérico del «valor», de la emulación, de la hazaña, pasaba de los Caballeros al Demo. La adopción de un modo de vida civil, no ya militar, había en efecto traspuesto aquel ideal heroico y lo había reducido al simple plano de la competición deportiva. La obra de Píndaro (521-441) es, en este sentido, muy significativa.

Sus odas triunfales, ἐπινίκια, celebran el «valor» de los campeones griegos, como el aedo homérico celebraba la gesta de los héroes: esa ἀρετή que la victoria revela y que manifiesta la encarnación de un tipo casi sobrehumano de personalidad ideal, el «héroe» olímpico, parece digno de ser honrado como únicamente lo son los dioses del Olimpo en los himnos a ellos consagrados. Pero esta fe en el valor ejemplar de la virtud deportiva se generaliza con la afición por el deporte; y por más que se la combata, desde los días de Tirteo [18] en nombre de la ciudad, y desde Jenófanes [19] en nombre del nuevo ideal de los filósofos, de una sabiduría de esencia espiritual y científica, no por ello dejará de ser, durante algún tiempo, el ideal común de los hombres libres, el ideal supremo de la civilización helénica.

Aparición de la escuela

Con este ideal, con la cultura que él anima, toda la educación aristocrática se difunde a su alrededor y se convierte en la educación-tipo de todo joven griego. Pero, siempre conservando su orientación general y sus programas, esta educación, al vulgarizarse, y para vulgarizarse, debe desarrollarse desde el punto de vista institucional: la democratización de la educación, al requerir una enseñanza necesariamente colectiva, destinada al conjunto de hombres libres, conlleva la creación y el desarrollo de la escuela. Hecho decisivo, cuya importancia conviene destacar para entender el desarrollo de nuestra historia.

Los poetas aristocráticos, Theognis y Píndaro (2), reflejan claramente la reacción desdeñosa y recelosa de la nobleza ante este progreso. Píndaro ya plantea el famoso problema, tan a gusto de los Socráticos: ¿puede la ἀρετή (entendida siempre como el «valor» y no simplemente como la virtud) ser adquirida solamente con la enseñanza? Sin duda, jamás ha bastado proceder de una buena cuna para llegar a ser un caballero perfecto; tal como lo demuestra el «paradigma» clásico de Aquiles y Quirón [20], sería absurdo, ἄγνωμον, no tratar de desarrollar mediante la educación las dotes innatas [21]. Pero si la estirpe no era condición suficiente, resultaba por lo menos condición necesaria a los ojos de aquellos aristócratas, de aquellos «buenos», 'Αγαθοί, según se denominaban a sí mismos con orgullo [22]. Para Píndaro, la educación sólo tiene sentido cuando se la destina a un noble, el cual llegará a ser lo que es: «Sé tal como han aprendido a conocerte» [23]. Sabio es, ante todo, el que sabe muchas cosas por naturaleza, φυᾶ. Los advenedizos de la cultura, los μαθόντες, «esos que sólo saben por haber aprendido» [24] no merecen más que desdén.

Pero este desdén, y la misma violencia con que se manifiesta, nos atestigua que el hecho en sí existía, o sea que, mediante una técnica educativa apropiada, un número creciente de advenedizos iniciaban a sus hijos en aquellas actividades que en principio habían constituido un privilegio, celosamente preservado, de aquellas familias aristocráticas de los eupátridas.

Para atender este tipo de educación, que interesaba a un número cada vez mayor de jóvenes, la enseñanza personal impartida por un ayo o por un amante ya no era suficiente. Se hacía necesario una formación colectiva, y justamente, pienso, que la presión de esta necesidad social provocó el nacimiento de la institución escolar. Pero la educación particular no desaparecería de golpe: como consta por el testimonio de Aristóteles [25] y Quintiliano [26], los pedagogos discutieron durante mucho tiempo todavía las ventajas y los inconvenientes de uno u otro sistema; pero una vez creada, la educación colectiva no tardará en convertirse en la más difundida. Ya Aristófanes, evocando la «antigua educación», la de la gloriosa generación de los *maratonómacos* (plenamente formada en el 490) [27], nos muestra a los niños del barrio que, al amanecer con buen o con mal tiempo se dirigían a «casa de sus maestros» [28].

Educación física

¿Cuáles eran estos maestros? Puesto que la cultura nobiliaria se define principalmente por la práctica deportiva, la educación física es la que ocupa el lugar de honor en la enseñanza arcaica. Se trata de preparar al joven para que dispute las pruebas atléticas con un re-

[17] [XEN.] *Ath.* 2, 10.
[18] Fr. 12, 1-10.
[19] Fr. 2.

[20] PIND. *Nem.* III, 57-58.
[21] *Ol.* VIII, 59-61.
[22] THEOGN. I, 28; 792; PIND. *Pyth.* II, 176.
[23] *Pyth.* II, 131.
[24] *Ol.* II, 94-96; *Nem.* III, 42.
[25] *Eth. Nic.* K, 1180 b, 7s.
[26] I, 2.
[27] *Nub.* 986.
[28] *Id.* 964-965.

glamento dado: velocidad, lanzamiento de disco y de jabalina, salto de longitud, lucha y boxeo. Arte complejo y delicado, que exigía las lecciones de un entrenador competente, el paidotriba, *παιδοτρίβης*, el «adiestrador de jóvenes» que imparte sus enseñanzas en un campo de deportes, la palestra, *παλαίστρα*, que es para los jóvenes lo que el gimnasio para los adultos.

La elaboración de esta institución y de este tipo de enseñanza debió de consumarse en el último tercio del siglo VII, pues en ese momento (precisemos, para Olimpia, a partir del 632 [29]) es cuando aparecen en los grandes juegos panhelénicos los concursos juveniles que ratifican la educación física de los jóvenes, lo cual hace suponer que ésta se hallaba regularmente organizada en todo el mundo griego (3).

Educación musical

Al evocar en su «República» [30] la educación de los «buenos y viejos tiempos», Platón nos dice que ésta abarcaba un doble aspecto; la gimnasia para el cuerpo y la «música» para el alma. Desde sus orígenes, como ya hemos indicado, la cultura y por tanto la educación griegas distinguen, junto con el deporte, un elemento espiritual, intelectual y artístico a la vez. Música, *μουσική*, significa en el caso de Platón, de manera muy amplia, el dominio de las Musas: parece cierto que la educación antigua, dentro de esta categoría, colocaba en primer lugar a la música en el estricto sentido de la palabra, la música vocal e instrumental: en el cuadro lírico que nos expone, Aristófanes conduce a los muchachos «que marchan en filas apretadas, aunque nevara tan denso como si de harina se tratara» no sólo a casa del *paidotriba* [31], sino también del citarista, *εἰς κιθαριστοῦ*, el maestro de música [32].

El historiador debe insistir en esto para evitar un error de perspectiva: tal y como se nos muestran en el análisis de nuestra cultura clásica, los griegos resultan ante todo poetas, filósofos y matemáticos; si los veneramos como artistas, vemos en ellos, sobre todo, a arquitectos y escultores, pero nunca pensamos en su música: ¡nuestra erudición y nuestra enseñanza conceden menos atención a su música que a su cerámica! Y sin embargo, practicaban el arte de la música y se sentían orgullosos de hacerlo.

Su cultura y su educación eran más artísticas que científicas, y su arte era musical antes que literario o plástico. «La lira, la danza y el canto», he aquí lo que era para Teógnis [33], por ejemplo, un sabio modo de vida. *Ἀχόρευτος, ἀπαίδευτος*, dirá enérgicamente Platón [34]:

[29] PAUS. V. 9, 9; cf. PHILSTR. *Gym.* 13.
[30] *Il.* 376 e.
[31] *Id.* 973 s.
[32] *Id.* 964.
[33] I, 791.
[34] *Leg.* II, 654 ab.

«Aquel que (cantante y bailarín a la vez) no sepa desempeñar su parte en un coro, no ha sido realmente educado».

Esta formación musical, dice el filósofo, tenía un objetivo moral: actuando sobre el hombre en su conjunto, las enseñanzas del citarista contribuían a su vez a formar a los jóvenes en el autodominio (*σωφροσύνη*), haciéndolos más civilizados y llenando su alma de euritmia y armonía [35].

Educación por medio de la poesía

Desde esta época antigua comienza también a aparecer cierto elemento intelectual, literario, mas ¡cuán lejos estamos todavía de las «gentes del libro»! El canto sirve de vehículo a la enseñanza doctrinal y a la poesía. Como siempre, la enseñanza tiene su razón de ser en la cultura de la que procede: el esquema de la vida cultural arcaica es el club de hombres, el *ἀνδρεῖον* cretense, la *ἑταιρεία* ateniense; es el coloquio, *λεσχη*, el «banquete», *συμποσιον*, es decir, la liberación que sucede a la comida nocturna, con sus reglas formales y su estricta etiqueta; cada uno de los convidados recibe en ella, por turno, el ramo de mirto que le asigna su turno en el canto; la «canción que va pasando de uno a otro, en zigzag», *σκολιον*, es el género literario fundamental alrededor del cual se agrupan las demás manifestaciones artísticas: intermedios de música instrumental, lira o *aulos*, y danzas [36] (4).

Con cierto conocimiento de los poemas homéricos, tempranamente convertidos en «clásicos», el joven que aspirase a ocupar honorablemente su lugar en los banquetes y pasar por un hombre culto, habría de aprender un cierto repertorio de poesías líricas.

La educación ateniense no asignaba menos importancia que la espartana al contenido ético de estos cantos y a su valor para la formación moral: se reservaba un buen lugar a los poetas gnómicos, por ejemplo al de las *Enseñanzas de Quilón*, de quien nos han llegado algunos fragmentos bajo el nombre de Hesíodo. Según parece, para su uso en un medio ateniense, tal vez del círculo aristocrático de Calias, fue recopilado el libro de las *Elegías* de Teognis, que asocia a la obra auténtica del viejo poeta de Megara el aporte de otros poetas gnómicos, sin hablar de los poemas de amor del Libro II.

Pero el clásico propiamente ateniense, aquel que, como Tirteo para Esparta, encarna la sabiduría nacional, es indiscutiblemente Solón (arconte en 594-593). Había tenido muy en cuenta esta finalidad educativa cuando compuso sus *Elegías*, que se presentan bajo la forma de apóstrofes moralizantes dirigidos a sus conciudadanos [37]. Tal es el pa-

[35] *Prot.* 325 ab.
[36] THEOGN. I, 239-243; 789-792; PIND. *Pyth.* VI, 43-54.
[37] Fr. 4, 30.

pel que le tocó desempeñar en la cultura ateniense: recuérdese cómo lo citaban los oradores, lo mismo Cleofonte[38], que Demóstenes[39], buscando respaldo en su autoridad, así en los tribunales como en las asambleas.

La moral de Solón, como la de Tirteo, aunque partan de diferentes concepciones, se asienta en el cuadro comunitario de la ciudad: su ideal es la *eunomía*, el estado de equilibrio dado por la acción de la justicia; el peligro que se trata de conjurar no es ya la amenaza exterior, sino el que procede del interior, producido por la injusticia social y la pasión partidista que comprometen la unidad de la patria ateniense (5). Pero sería una exageración no recordar de toda su obra sino esta predicación política. Existe todo un humanismo soloniano que magnifica la simple alegría de vivir, y que a pesar de la misma muerte, se justifica en sí misma: «Dichoso aquel que ama a los niños, a los caballos solípedos, a los perros de caza, al huésped extranjero ...»[40]; A veces vemos como se celebra el vino, el canto, la amistad, el amor: sus versos proyectan toda la cultura aristocrática tradicional hacia el corazón del niño ateniense.

Educación literaria

Como puede verse, estamos lejos de una «educación de escribas»; sin embargo, el uso de la escritura se fue introduciendo y extendiendo poco a poco, acabando por ser tan común en la vida cotidiana que la educación no pudo continuar ignorándola. En la época clásica, la escuela donde se aprende a leer, escribir y contar ha entrado ya a formar parte de las costumbres: el niño frecuenta no dos, sino tres maestros: al lado del paidotriba y del citarista figura el *γραμματιστής*, «el que enseña las letras», que un día se convertirá, por sinécdoque en *διδάσκαλος*, «el maestro» por excelencia, el maestro a secas.

Problema interesante sería el de datar la aparición de esta tercera rama de la enseñanza, tercera en el orden de creación y también, durante largo tiempo, tercera en cuanto al valor. Suele admitirse comúnmente una supuesta legislación de Solón sobre el cuidado de las buenas costumbres en las escuelas; no obstante, sin llegar a la sospecha de que estas leyes hayan sido atribuidas tardíamente al gran legislador (no se las conoce sino por alusiones que datan del siglo IV), sus prescripciones pueden muy bien interpretarse, e inclusive se las interpreta mejor, si se las aplica solamente a la palestra y no a la escuela primaria, *γραμματοδιδασκάλεῖον*.

La existencia de esta última sólo puede conjeturarse por inferencia indirecta, partiendo del uso general de la escritura, que la presupone. Se admitirá, por ejemplo, que una institución como la del ostracismo, implantada por Clístenes en 508-507, con su procedimiento del voto por escrito, supone un conocimiento suficientemente difundido de las letras dentro del cuerpo de ciudadanos (6). Sin duda, podían aún así existir muchos iletrados en la *ecclesia*, como aquel que le pidió a Arístides, según se cuenta, que le escribiese su propio nombre en el trozo de cerámica que servía de papeleta, o como tantos otros cuya cultura apenas aventajaría a la del Salchichero de Aristófanes: «Pero, amigo mío, yo no sé nada de «música», aparte de mis letras, y aun éstas así así» No obstante, puede darse por cierta la existencia de una enseñanza primaria desde la época de las guerras médicas en adelante; así en el año 480, en vísperas de Salamina, los habitantes de Trezena recibieron con emotiva cordialidad a las mujeres y niños evacuados de Atenas, y contrataron a varios maestros de escuela, a expensas de su ciudad, para que les enseñasen a leer[41] (7).

El ideal de la ΚΑΛΟΚΑΓΑΘΙΑ

Tal era la antigua educación ateniense, más artística que literaria y más deportiva que intelectual. En el marco, ya citado varias veces, que de ella nos proporcionan *Las Nubes* de Aristófanes, el poeta sólo dedica ocho versos[42], sobre un total de más de sesenta[43], a la enseñanza de la música; de la escritura no dice ni una palabra, en cambio todo el resto se refiere a la educación física y sobre todo en su aspecto moral. Insistimos en ello: esta educación no es técnica del todo; se mantiene orientada hacia la vida nobiliaria y sus placeres; aquellos aristócratas atenienses, a pesar de ser grandes terratenientes y hombres políticos, no tenían nada en su educación que los preparara para tales actividades. Volvamos al comienzo *Laques*, donde Platón, como ya hemos visto, pone en escena a dos atenienses nobles que consultan a Sócrates sobre la educación de sus hijos. Podemos imaginarnos muy bien una escena equivalente en nuestros días: dos padres de familia se preguntan si, al ingresar en cuarto año, sus hijos estudiarán griego o matemáticas. Justamente, problemas análogos a éste no tardarían en plantearse en la misma Grecia; pero todavía no sería nuestro caso y lo único que aquí se debate, según vimos, ¡es saber si estos jóvenes practicarán o no la esgrima[44]!

El ideal de esta educación antigua sigue siendo de orden ético: una palabra lo resume: *καλοκαγαθία* «el hecho de ser un hombre bello y bueno». Realmente, *αγαθός*, se refiere al aspecto moral, esencial, como ya vimos, con los matices sociales y mundanos que proceden de los orígenes. Bello, *καλός*, es la belleza física, con la inevitable *aura* erótica que por fuerza debe acompañarla. Y aquí me interesa exorcizar un mito moderno, el de una síntesis armoniosa entre la «belleza

[38] Ap. ARSTT. *Rhet.* I, 1375 b 32.
[39] *Leg.* 255.
[40] Fr. 12-14.

[41] PLUT. *Them.* 10.
[42] *Nub.* 964-971.
[43] *Id.* 961-1023.
[44] *Lach.* 179 d, 181 c.

de la raza, la perfección suprema del arte y los más altos vuelos del pensamiento especulativo», que la civilización helénica habría logrado plenamente realizar (8). Este ideal de un espíritu plenamente formado en un cuerpo soberbiamente desarrollado no fue, sin duda, del todo imaginario. Existió por lo menos en el pensamiento de Platón, cuando éste diseñaba sus inolvidables figuras de jóvenes: el hermoso Carmides preocupado por el problema de la perfección moral; Lisis y Menexeno discutiendo gentilmente sobre la amistad...

Pero es preciso advertir que si tal ideal llegó a realizarse en la práctica, ello no pudo sino suceder en un instante fugaz de equilibrio inestable entre dos tendencias que evolucionaban en sentido contrario, una de las cuales no podía desarrollarse sin provocar el retroceso de la otra, que predominaba anteriormente. Llegará el día en que la educación griega habrá de ser esencialmente, como la nuestra, una cultura espiritual: ello ocurrirá bajo la influencia de hombres como Sócrates, que era feo, o de Epicuro, que era enfermizo.

En esta época «antigua» de la que nos estamos ocupando, el *καλὸς κἀγαθός* no cabe la menor duda, es antes que nada un deportista. Si este tipo de educación va acompañada de todo un aspecto moral, éste se concreta en el deporte y por el deporte (Aristófanes lo demuestra suficientemente al no separar ambos elementos ni por un instante). Y es que esta educación tiende a formar el cuerpo, por lo menos tanto como el carácter. «No ceses de esculpir tu propia estatua», dirá Plotino bastante más tarde, y con una intención moralizante [45]: he ahí, literalmente, el lema que podría servir de divisa a la educación arcaica. Recuérdese cómo evoca Platón, en el frontispicio del diálogo que le consagró, la admirable figura de Carmides: «Todos lo contemplaban como a una estatua» [46]. «¡Qué hermoso es su rostro, *εὐπρόσωπος*! exclama Sócrates. Si quisiera desnudarse, te parecería un ser sin rostro, *ἀπρόσωπος*, ¡así de absoluta es su belleza, *παγκαλός* [47]!» «Sin rostro»: he aquí una expresión extraña para nosotros, habituados como estamos a sorprender el reflejo móvil del alma tras los rasgos faciales, pero que encuentra un comentario en esas impasibles figuras de atletas (¡recuérdese *El Discóbolo*!), cuyo más violento esfuerzo no alcanza a poner tensión en sus rasgos...

Este ideal, por extraño que parezca, es perfectamente legítimo y, a mi manera de ver, en sí coherente. Que la belleza física, que el culto del cuerpo pueda representar para un ser humano la verdadera razón de su existencia, el medio de expresión, más aún, de realización de su personalidad, no es algo absurdo: podemos comprenderlo inclusive porque lo hemos admitido en las mujeres durante largo tiempo. En efecto, aquellos jóvenes griegos eran acogidos, buscados, mimados y admirados del mismo modo que las mujeres de hoy (o las de ayer). Toda su vida, como la vida de una mujer, estaba iluminada

[45] *Enn.* I, 6, 9.
[46] *Charm.* 153 c.
[47] *Ia.* 154 d.

por el prestigio y recuerdo de sus éxitos de adolescente, de la belleza de su juventud (baste evocar aquí la figura de Alcibíades).

Ideal, pues, perfectamente válido, pero cuya realidad resulta brutal y simple frente a la imagen tan maravillosa que de él se forjaban Burckhardt o Nietzsche, por ejemplo, y, siguiendo su escuela, tantos neopaganos. Sí, aquellos jóvenes eran bellos y fuertes, pero de hecho consagraban todas sus energías, toda su voluntad, a lograr ese único fin. Por tanto, no debe extrapolarse ingenuamente (o pérfidamente) el testimonio de los jóvenes acompañantes de Platón: es verdad que Sócrates reclutaba sus discípulos en el gimnasio, ¿pero hemos reflexionado suficientemente la causa?, ya que hacía ésto con el fin de sustraerlos de ese lugar e iniciarlos en el duro ascetismo de las matemáticas y la dialéctica.

Entre ambos tipos de formación, física y espiritual, no reinaba, como se ha querido persuadirnos, no sé qué secreta atracción ni qué armonía preestablecida, sino, por el contrario, la más radical hostilidad. Permítaseme invocar el testimonio de Aristófanes: ¿qué promete a su discípulo aquella Vieja Educación cuyas loas canta? Una moralidad estricta, a buen seguro, pero ante todo:

> Siempre reluciente y fresco como una flor, pasarás tu tiempo en los gimnasios... Bajarás a la Academia, y allí, bajo los olivos sagrados, caminarás coronado de caña ligera, con un amigo de tu edad, mientras florece el smilax, la despreocupación y el álamo blanco que pierde sus hojas, gozando de la estación primaveral, cuando el plátano cuchichea con el olmo.
>
> Si tú haces lo que yo te digo y aplicas en ello tu espíritu, tendrás siempre el pecho fuerte, el color del rostro claro, las espaldas anchas, la lengua corta, la nalga grande, la verga pequeña. Pero si practicas las costumbres del día,

—aquí Aristófanes ataca formalmente la propia enseñanza de Sócrates—,

> enseguida tendrás el color pálido, las espaldas estrechas, el pecho cerrado, la lengua larga, la nalga sumida, la verga grande, la... propuesta de decreto larga [48].

Y si alguien se asombra de verme preferir aquí la grosera caricatura de Aristófanes a la ideal transfiguración de Platón, contestaré que la experiencia garantiza suficientemente la verosimilitud de la primera imagen, ya que, después de todo, el hombre no dispone más que de un solo sistema nervioso, de un solo capital de energía para invertir, bien pobre por cierto; y que hemos aprendido, como dice Péguy, «que el trabajo espiritual se paga con su propia condición de fatiga inexpiable».

[48] *Nub.* 1002-1019.

CAPÍTULO V

EL APORTE INNOVADOR DE LA PRIMERA ESCUELA SOFISTA

Así pues, los atenienses nacidos en la primera década del siglo V (Pericles, Sófocles, Fidias...), que elevaron la cultura clásica a tan alto grado de madurez en todos los campos —en la política, en las letras, en las artes—, habiendo recibido todavía una educación muy elemental cuyo nivel, desde el punto de vista de la instrucción, no sobrepasaba prácticamente el de nuestra actual enseñanza primaria (1). He ahí un ejemplo brillante del inevitable escalonamiento cronológico entre cultura y educación. Pero aunque este retraso sea con frecuencia exagerado por la rutina (el campo pedagógico es un terreno óptimo para el espíritu conservador), toda civilización verdaderamente activa termina tarde o temprano por tomar conciencia de ello y por completar el proceso. De hecho, cada nueva conquista del genio griego iba seguida muy pronto, como es fácil comprobar, de un esfuerzo correspondiente para crear una enseñanza que asumiera su difusión.

Primeras escuelas de medicina

Abundan las pruebas desde aquel siglo VI tan pródigo en hermosas iniciativas: nos sería posible estudiar la creación de las primeras escuelas de medicina que, a fines de siglo, aparecieron en Crotona [1] y en Cirene [2], con anterioridad a la fundación de las escuelas clásicas de Cnido y de Cos (2).

[1] HDT. III, 129 s.

[2] *Id.* III, 131.

De filosofía

Sin embargo, es en este campo de la filosofía donde con más nitidez se refleja este esfuerzo de creación pedagógica: los primeros físicos de la escuela de Mileto son sabios puros, que no tienen todavía tiempo disponible para convertirse en educadores, se hallan absorbidos totalmente por el esfuerzo creador que los aísla y los singulariza; sus contemporáneos los miran con asombro, a veces con escándalo y muy a menudo con cierta ironía que, en la apacible Jonia, no excluye cierta secreta benevolencia (recuérdese, entre otras, la anécdota que presenta a Tales, caído en un pozo, contemplando los astros) [3].

Pero ya Anaximandro y después Anaxímenes [4], se preocupa por redactar una exposición de su doctrina. Una generación después, Jenófanes de Colofón ya no escribe en prosa, como ellos, a la manera de los legisladores, sino en verso, rivalizando así directamente con los poetas educadores, Homero o los gnómicos. Jenófanes confiesa esta ambición: se dirige al público culto de los banquetes aristocráticos [5], critica ásperamente la inmoralidad de Homero [6], el ideal deportivo tradicional [7], al que opone audazmente, no sin orgullo, el ideal nuevo de su buena Sabiduría.

Escapando de la dominación persa, Jenófanes estableció su escuela en Elea; y en el otro confín de la Gran Grecia, el pitagorismo, finalmente, encarna esa noción de escuela filosófica en el marco institucional apropiado. Ésta, tal como aparece en Metaponto o en Crotona, no es ya una simple hetairía de tipo antiguo, que agrupa a un maestro con sus discípulos sobre la base de relaciones personales; es una verdadera escuela que toma al hombre en su conjunto y le impone un estilo de vida; es una institución organizada, con su local, sus reglamentos, sus reuniones regulares, que toma la forma de una cofradía religiosa consagrada al culto de las Musas y, una vez muerto su fundador, al culto de Pitágoras, convertido en héroe. Institución característica que será imitada después por la Academia de Platón, el Liceo de Aristóteles y la escuela de Epicuro, y que persistirá como la forma tipo de la escuela filosófica griega (3).

El nuevo ideal político

Con todo, no surgirá de estos ambientes de especialistas la gran revolución pedagógica con la que la educación helénica habrá dado un paso decisivo hacia su madurez: de ello se encargaría, en la segunda mitad del siglo V, ese grupo de innovadores que se ha convenido en designar con el nombre de Sofistas.

El problema que éstos procuraron y lograron resolver era el refe-

[3] DL. I, 34.

[4] *Id.* II, 2; 3.

[5] Fr. 1 (Diels).

[6] Fr. 11 s.

[7] Fr. 2.

rente, muy general por cierto, a la formación del hombre político. Tal era, en esos tiempos, la cuestión que exigía más rápida resolución. Después de la crisis de la tiranía, en el siglo VI, vemos como la mayor parte de las ciudades griegas, y sobre todo la democrática Atenas, se entregan a una intensa vida política: el ejercicio del poder y la dirección de los negocios públicos se convierten en la ocupación esencial, la actividad más noble y más preciada para el hombre griego, supremo objetivo propuesto a su ambición. En todos los casos se busca prevalecer, ser superior y eficiente; pero ya no se trata de afirmar el «valor», ἀρετή, en lo referente al deporte y a la vida elegante: en adelante, ese «valor» se encarna en la acción política. Los sofistas ponen su enseñanza al servicio de este nuevo ideal de la ἀρετή política[8]: equipar el espíritu para la carrera del hombre de Estado, formar la personalidad del futuro líder de la ciudad, tal sería su programa.

Resultaría inexacto asociar demasiado íntimamente tal empresa con los progresos de la democracia, o imaginar que esta enseñanza se proponía suplir en los hombres políticos de extracción popular aquello que la herencia familiar aseguraba a sus rivales aristocráticos. En primer término, porque la antigua democracia continuó durante mucho tiempo reclutando sus jefes entre la nobleza más auténtica (recuérdese, por ejemplo, el papel desempeñado por los Alcmeónidas en Atenas); en segundo lugar, porque no ha podido comprobarse en los sofistas del siglo V una orientación política determinada (como la tendrán en Roma los *Rhetores Latini* de la época de Mario): su clientela era rica, pudiéndose encontrar entre ella nuevos ricos ansiosos de un «lavado de cara», como el Estrepsíades de Aristófanes, a quien la vieja aristocracia, lejos de rechazarlo, lo atendía solícitamente, como lo muestran los cuadros de Platón.

Los sofistas se dirigen a todo el que desee adquirir la superioridad requerida para triunfar en el escenario político. Permítame el lector que lo remita de nuevo al *Laques*: Lisímaco, hijo de Arístides, y Melesias, hijo de Tucídides, tratan de dar a sus propios hijos una formación que los capacite para llegar a ser jefes[9]: no cabe duda de que el día en que los sofistas les propusieron algo más eficaz que la inútil esgrima, adoptaron este consejo con rapidez.

Por lo tanto, la revolución pedagógica que la sofística representa parece más de inspiración técnica que política: apoyados en una cultura ya madura, estos educadores elaboran una técnica nueva, una enseñanza más completa, más ambiciosa y más eficaz que la existente hasta entonces.

Los sofistas como educadores

La actividad de los sofistas se desarrolla durante la segunda mitad

[8] PLAT. *Prot.* 316 b; 319 a.

[9] PLAT. *Lach.* 179 cd.

del siglo V. Me parece un tanto artificioso el intento de distribuirlos en dos generaciones, como suele hacerse a veces: en realidad, sus actividades se superponen, de suerte que Platón, sin caer en anacronismo, pudo reunir los más célebres de ellos en casa del rico Calias, acompañados por Sócrates y Alcibíades, en una famosa escena de su Protágoras[10]. No había mucha diferencia de edad entre los más viejos y los más jóvenes: el mayor de todos, Protágoras de Abdera, debió nacer hacia el 485; Gorgias de Leontini, el ateniense Antifón (del demos de Ramnunte) (4), apenas más jóvenes, hacia el 480. Los de menor edad, Pródico de Ceos, Hipias de Elis, tenían unos diez años menos y parecían de la misma edad de Sócrates, que vivió, como se sabe, desde el 470-469 hasta el año 399 (5). De origen diverso, y de vida trashumante por razones de orden profesional, todos se establecieron durante más o menos tiempo en Atenas. Con ellos Atenas aparece como el crisol en que se elabora la cultura griega.

No hay historia de la filosofía, o de las ciencias, que no se sienta obligada a dedicar un capítulo a los sofistas, pero este capítulo, muy difícil de escribir, rara vez resulta satisfactorio (6).

No basta con decir que los conocemos poco: apenas nos quedan de ellos como fuente directa unos cuantos fragmentos y algunas escuetas noticias doxográficas, elementos éstos de muy frágil consistencia para oponer al engañoso prestigio de los retratos satíricos y de los remedos de Platón, cuyas páginas consagradas a los sofistas figuran entre las más ambiguas de su obra, que exigen siempre una delicada interpretación: ¿dónde comienzan y dónde acaban la ficción y la deformación caricaturesca y calumniosa? Por otra parte, bajo la máscara de la lucha entre Sócrates y los sofistas, ¿no evoca en realidad Platón su propia lucha contra algunos de sus contemporáneos, Antístenes en particular?

A decir verdad, los sofistas no resultan muy significativos para la historia de la filosofía o de las ciencias. Agitaron muchas ideas, unas de inspiración ajena (por ejemplo de Heráclito en el caso de Protágoras; de los eleáticos o Empédocles en el caso de Gorgias); otras personales, mas no eran, propiamente hablando, ni pensadores ni buscadores de la verdad. Eran pedagogos: «Educar a los hombres», παιδεύειν ἀνθρώπους, tal es la definición que, según Platón[11], el propio Protágoras da de su arte.

Éste es, también, el único rasgo que tenían en común: inseguras y diversas, sus ideas son demasiado huidizas como para que se las pueda referir a una escuela en el sentido filosófico de la palabra; sólo tenían en común el oficio de profesores. Saludemos en aquellos grandes antepasados a los primeros profesores de enseñanza superior, en una época en que Grecia no había conocido más que entrenadores deportivos, jefes de talleres y, en el plano escolar, humildes maestros de escuela. Pese a los sarcasmos de los Socráticos, imbuidos de pre-

[10] 314 e-315 e.

[11] *Prot.* 317 b.

juicios conservadores [12], respeto en ellos, ante todo, ese carácter de hombres que hacen de la enseñanza una profesión, cuyo éxito comercial atestigua su valor intrínseco y su eficacia social [13].

El oficio de profesor

Por consiguiente, resulta interesante estudiar, con cierto detalle, de qué modo ejercían su profesión. No abrieron escuelas, en el sentido institucional de la palabra; su método, aún cercano al antiguo, puede definirse como un preceptorado colectivo. Agrupaban a su alrededor a los jóvenes que les eran confiados y asumían toda su formación; ésta demandaba, según se conjetura, tres o cuatro años. Este servicio se abonaba de golpe: Protágoras, por ejemplo, exigía la considerable suma de diez mil dracmas [14] (el dracma, aproximadamente un franco oro, representaba el jornal de un obrero cualificado). Su ejemplo servirá largo tiempo de modelo, pero los precios bajarán rápidamente: en el siguiente siglo (entre el 393 y el 338), Isócrates sólo pedirá mil dracmas [15] e inclusive deplorará que algunos competidores desleales acepten un precio rebajado a cuatrocientos o trescientos dracmas [16].

Protágoras fue el primero en ofrecer un tipo de enseñanza remunerada; anteriormente no existía ninguna institución semejante, de modo que los sofistas no encontraron una clientela instituida: tuvieron que crearla, persuadir al público para que recurriese a sus servicios; por medio de toda una serie de procedimientos publicitarios. El sofista va de ciudad en ciudad en busca de alumnos [17], llevando consigo a los ya reclutados [18]. Para darse a conocer, demostrar la calidad de su enseñanza y dar algunas muestras de su habilidad, los sofistas daban voluntariamente una exhibición, ἐπίδειξις, ya en las ciudades que figuran en su itinerario, ya en un santuario panhelénico como el de Olimpia, por ejemplo, donde aprovechan la πανήγυρις que les brinda el público internacional reunido con ocasión de los juegos: puede ser un discurso cuidadosamente meditado o, por el contrario, una brillante improvisación acerca de un tema propuesto, una discusión libremente entablada de *omni re scibili*, a gusto del público. Con ello inauguraron el género literario de la conferencia, destinado ya desde la Antigüedad a tener una asombrosa fortuna.

De estas conferencias, unas son públicas: Hipias, al perorar en el ágora junto a la mesa de los cambistas [19], nos hace pensar en los oradores populares de Hyde-Park; otras están reservadas, en cambio, a un público selecto que paga su entrada [20]. Y si al menos la ironía socrática no nos engaña, existían muchas categorías de conferencias, con precios también distintos: conversaciones de propaganda por el precio reclamo de un solo dracma, y lecciones técnicas en que el maestro trataba a fondo tal o cual tema científico por el precio de cincuenta dracmas la entrada [21].

Esta publicidad honesta, desde luego, no excluye cierta dosis de charlatanería: estamos en Grecia y en la Antigüedad. Para impresionar a su auditorio, el sofista no vacila en apelar a la omnisciencia [22] y a la infalibilidad [23]. Adopta un tono doctoral y un aire solemne o inspirado, y lanza sus sentencias desde un alto trono [24]; vistiendo alguna vez inclusive, por lo que parece, la indumentaria triunfal del rapsoda con su gran manto purpúreo [25].

Esta escenografía era legítima: las críticas sarcásticas de que es objeto por parte de Sócrates, en Platón, no logran contrarrestar el testimonio que la misma fuente de información suministra sobre el éxito extraordinario logrado por esta propaganda sobre el apasionamiento que los sofistas despertaron en la juventud; recuérdese el comienzo del *Protágoras* [26], cuando el joven Hipócrates se precipita, antes del alba, a casa de Sócrates: Protágoras había llegado a Atenas la víspera y se apresuró en hacerse presentar al gran hombre, para que éste lo admitiera como discípulo eventual. Este favor, cuyos rastros percibimos en la influencia profunda que los grandes sofistas ejercieron sobre los mejores espíritus de su tiempo (Tucídides, Eurípides, Esquines...), no obedecía exclusivamente a una moda cegada por su propia puesta en escena: la eficacia real de esa enseñanza la justificaba.

La técnica política

¿Cual era el contenido de esta enseñanza? Se trataba de armar para la lucha política a la personalidad poderosa que habría de imponerse como jefe de la ciudad. Tal era en particular, según parece, el programa de Protágoras, que quería hacer de sus discípulos buenos ciudadanos, capaces de conducir con acierto su propia casa y de manejar con máxima eficacia los asuntos del Estado: su ambición, en una palabra, era enseñar «el arte de la política», πολιτικὴ τέχνη [27].

Ambición de orden eminentemente práctico: la «sabiduría», el «valor», que Protágoras y sus colegas procuran para sus discípulos, son de carácter utilitario y pragmático; se los juzga y se los mide por su eficacia concreta. Ya no se perderá el tiempo en especular, como lo hacían los viejos físicos jónicos, acerca de la naturaleza del mundo o de los dioses: «Yo no sé si éstos existen o no, dirá Protágoras [28]: la cuestión es oscura y la vida humana demasiado breve». Se trata

[12] PLAT. *Hipp. ma.* 281 b; *Crat.* 384 b; cf. *Soph.* 231 d; XEN. *Cyn.* 13.
[13] PLAT. *Hipp. ma.* 282 bc.
[14] DL. IX, 52.
[15] [PLUT.], *Isoc.* 837.
[16] *Isoc. Soph.* 3.
[17] PLAT. *Prot.* 313 d.
[18] *Id.* 315 a.
[19] *Hipp. mi.* 368 b.
[20] *Hipp. ma.* 282 bc; ARSTT. *Rhet.* III, 1415 b 16.
[21] PLAT. *Crat.* 384 b.
[22] *Hipp. mi.* 368 bd.
[23] *Gorg.* 447 c; 448 a.
[24] *Prot.* 315 c.
[25] EL. *N. H.*, XII, 32.
[26] 310 a.
[27] 319 a.
[28] Fr. 4 (Diels).

de vivir, y en la vida, en lo que se refiere a la política, poseer la Verdad no importa tanto como lograr que un público determinado admita, *hic et nunc*, tal tesis como verosímil.

Por lo tanto, esta pedagogía se desenvuelve dentro de una perspectiva de humanismo relativista: no expresa otra cosa, al parecer, uno de los escasos fragmentos auténticos del propio Protágoras que han llegado hasta nosotros: «El hombre es la medida de todas las cosas» [29]. Muchos dolores de cabeza ha provocado la evaluación metafísica de esta fórmula famosa, que hace de su autor el fundador del empirismo fenomenista y un precursor del subjetivismo moderno. De igual modo, meditando sobre los pocos pasajes conservados del *Tratado del No-Ser* de Gorgias [30], se ha llegado a hablar, inclusive, del nihilismo filosófico de este autor (7). Esto es magnificar deliberadamente el alcance de los textos, que han de ser interpretados, por el contrario, en su sentido más superficial: ni Protágoras ni Gorgias pretenden aclarar una doctrina, sino simplemente formular reglas de orden práctico; no enseñan a sus alumnos ninguna verdad sobre el ser o sobre el hombre, sino sólo la facultad de tener siempre razón, en cualquier circunstancia.

La dialéctica

Protágoras [31], se dice, fue el primero en enseñar que en cualquier cuestión podía siempre sostenerse tanto el pro como el contra. Toda su enseñanza descansaba sobre esta base: la antilogía. De sus *Discursos demoledores* sólo conocemos la primera y famosa frase anteriormente citada [32], pero encontraremos el eco de aquéllos en los Δισσοί λόγοι, *Dobles razonamientos,* monótono repertorio de opiniones contrapuestas de dos en dos, compilado por alguno de sus discípulos hacia el año 400.

He aquí el primer aspecto de la formación sofística: aprender a sacar provecho de cualquier discusión posible. Protágoras toma de Zenón de Elea, no sin despojarlos de su profunda seriedad, sus procedimientos polémicos y su dialéctica rigurosa: de ellos sólo conserva el esqueleto formal y, mediante su aplicación sistemática, infiere los principios de una «erística», de un método de discusión que tiende a confundir al adversario, quienquiera que sea, utilizando como hipótesis de partida las concesiones que éste admita.

Las Nubes de Aristófanes y la *Historia* de Tucídides son, cada cual en su orden, testimonios notables del efecto prodigioso que sobre los contemporáneos ejerció esta enseñanza, tan atrevida en su pragmatismo cínico como asombrosa por la eficacia de sus resultados. Y no se vea en ello ninguna exageración de una importancia histórica: la

[29] Fr. 1.
[30] Fr. 1-5 (Diels).
[31] DL. IX, 51.
[32] Fr. 1.

tradición inaugurada por Protágoras explica el auge de la dialéctica que, tanto para bien como para mal, habrá de caracterizar a la filosofía, la ciencia y la cultura griegas: el uso a veces imperante, que los antiguos hicieron de la discusión concebida como método de descubrimiento o de verificación; la confianza, fácilmente excesiva que le dispensaron; el virtuosismo de que hicieron gala a este respecto: todo ello es una herencia debida a los sofistas.

Éstos no se conformaron con tomar prestada su herramienta de trabajo a los eleáticos: mucho hicieron para perfeccionarla, para afinar los procedimientos dialécticos y explicitar su estructura lógica. Progreso tumultuoso sin duda: no todo es fino acero en el arsenal sofístico. Y como solamente el fin justifica los medios, para ellos es bueno todo lo que signifique eficacia: su *erística*, por no ser sino el arte práctico de la discusión, coloca casi en el mismo plano la argumentación racional, lo realmente apremiante, con las argucias tácticas que a veces (estamos en la patria de Ulises) pueden llegar muy lejos por la vía de lo capcioso. El razonamiento propiamente dicho cede paso a los paralogismos audaces que su público, aún joven e ingenuo, no sabe distinguir todavía en sus argumentos lógicamente irrecusables, aunque no menos paradójicos de Zenón. Será preciso que Aristóteles recorra este camino y enseñe a distinguir los «sofismas» ilegítimos de las inferencias válidas. La batalla no ha concluído todavía, pero los *Tópicos* y las *Refutaciones sofísticas* del *Órganon* no serán más que una clasificación, una puesta a punto de un material abundante cuya creación, en buena parte, corresponde a Protágoras y a los suyos.

La retórica

Paralelamente al arte de persuadir, los sofistas enseñaban el arte de hablar, y este segundo aspecto de su pedagogía no era por cierto menos importante que el primero. También aquí los orienta el afán de eficacia. Entre los modernos, la palabra ha sido destronada por la escritura todopoderosa, la cual continúa prevaleciendo aún en nuestros días, a pesar de los progresos alcanzados por la radio, la televisión y las grabaciones magnéticas. En la antigua Grecia, por el contrario, y especialmente en la vida política, reinaba la palabra.

La costumbre de pronunciar un discurso aparatoso en los solemnes funerales de los soldados caídos en el campo del honor, instituida en Atenas mucho antes del año 431 [33], consagra en cierta medida, el papel oficial que desempeñaba. Pero ésta no era sólo decorativa: la democracia antigua, que conoce únicamente el gobierno directo, dispone la preminencia del hombre político capaz de imponer su punto de vista a la asamblea de ciudadanos, o a los diversos Consejos, por medio de la palabra. La elocuencia judicial no es menos importante;

[33] THC. II, 34.

mucho se litiga en Atenas, tanto en privado como en público: procesos políticos, procedimientos parlamentarios relacionados con la conducta moral, rendición de cuentas, etcétera. Y también en esto el hombre eficaz es aquél que sabe imponerse a su adversario ante un jurado o ante los jueces [34]: los oradores hábiles, hará decir un día Platón al Sofista Polos de Agrigento [35], pueden lograr, al igual que los tiranos, condenas de muerte, de confiscación o de exilio contra quienes les disgusten.

También en esta materia los Sofistas descubrieron la posibilidad de elaborar y enseñar una técnica apropiada que transmitiese, de manera sintética y perfecta, las mejores lecciones de una vastísima experiencia: esa técnica fue la retórica (8).

El maestro cuya importancia histórica se equipara con la de Protágoras, es Gorgias de Leontini. La retórica, en efecto, no echa sus raíces en Elea, en la Magna Grecia, sino en Sicilia. Aristóteles vinculaba el nacimiento de esta disciplina con los innumerables procesos de reivindicación de bienes que provocó la expulsión de los tiranos de la dinastía de Terón en Agrigento (471) y de Hierón (463) en Siracusa, y la anulación de las confiscaciones impuestas por ellos. El desarrollo paralelo de la elocuencia política y judicial en la democracia siciliana habría conducido al despejado genio griego a reflexionar sobre el problema de la palabra eficaz: de la observación empírica se dedujeron poco a poco reglas generales que, codificadas en un cuerpo de doctrina, sirvieron de base a un aprendizaje sistemático del arte de la oratoria. De hecho, en Siracusa aparecen, seguramente desde el 460, los primeros profesores de retórica: Córax y su discípulo Tisias, aunque suele considerarse que el gran iniciador fue Empédocles de Agrigento [36], maestro de Gorgias (9).

Con este último la técnica retórica se manifiesta a plena luz, provista ya de método, principios y procedimientos o fórmulas, elaborados hasta el más minucioso detalle. Toda la antigüedad vivirá de este logro: aun los escritores de la decadencia más tardía engalanan todavía su elocución con el oropel de aquellas tres «figuras gorgiánicas», cuya receta había dado el gran Sofista: la antítesis, el paralelismo entre los miembros de frases iguales, *ἰσόκωλα*, y la asonancia final de estos miembros, *ὁμοιοτέλευτον* (10).

Más adelante tendremos ocasión de estudiar en detalle esta técnica que, una vez fijada de ese modo, no evolucionará mucho más, excepto en el sentido de una precisión y sistematización crecientes. Será suficiente, por lo tanto, definir muy someramente el contenido, desde los tiempos de Gorgias, de la enseñanza retórica. Presentaba dos aspectos: teoría y práctica. El Sofista inculcaba en primer término a sus discípulos las reglas del arte, lo que constituía su *τέχνη* (Tisias, o tal vez ya Córax, había redactado un tratado teórico de esta clase;

[34] PLAT. *Hipp. ma.* 304 ab.
[35] *Gorg.* 466 bc.
[36] ARSTT. ap. DL. VIII, 57.

del de Gorgias subsisten algunos fragmentos): en lo esencial (el plan tipo de los discursos judiciales, por ejemplo), los esquemas de la teoría clásica aparecen ya fijados desde la época de los Sofistas, aun cuando no alcanzasen todavía el grado de minuciosidad a que llegarán los tratados de las épocas helenística y romana. En el siglo V la enseñanza no es todavía tan formal: los preceptos son aún muy generales y se pasa muy rápidamente a los ejercicios prácticos.

El maestro presentaba a sus alumnos un modelo de composición que debía ser imitado: como en el caso de la *ἐπίδειξις* o conferencia de prueba, el discurso podía versar sobre un tema de orden poético, moral o político; Gorgias prosificaba de manera fastuosa los temas, tan del gusto de los líricos Simónides o Píndaro, del *elogio* mitológico: el elogio de Helena [37] o la apología de Palamedes [38]. Jenofonte nos ha dejado el análisis de un discurso de Pródico sobre el siguiente tema: *Heracles entre el vicio y la virtud* [39]; Platón, en su *Protágoras* [40], hace que éste, a propósito del mito de Prometeo y Epimeteo, improvise sobre el tema de la justicia; o bien, en otro lugar [41], hace que Hipias anuncie un discurso educativo de Néstor a Neoptolemo. También de Gorgias se menciona un elogio de la ciudad de Élide [42]. Algunas veces se daba rienda suelta al virtuosismo puro en un tema fantástico o paradójico: el elogio del pavo real o de los ratones. Otros maestros preferían orientar sus trabajos en un sentido más directamente utilitario: tal es el caso de Antifón, que sólo deseaba ser profesor de elocuencia judicial; sus *Tetralogías* suministran la serie completa de los cuatro discursos que integraban los debates de una causa determinada: acusación, defensa, réplica y dúplica; por supuesto, se trata aquí de causas ficticias, pero, según parece, Antifón publicó también algunos alegatos reales, compuestos por él mismo en calidad de logógrafo, para que pudieran servir como tema de estudio en su escuela.

De todos modos, los Sofistas no sólo pronunciaban discursos-tipo ante su auditorio, sino que también los redactaban por escrito para que los alumnos pudiesen estudiarlos con comodidad [43]: éstos debían luego imitarlos en composiciones de factura propia, y con ellas iniciaban el aprendizaje de la creación oratoria.

Pero un discurso eficaz supone algo más que este arte formal: es preciso saber acomodar el contenido, las ideas, los argumentos que el caso requiera; toda una parte de la retórica estaba consagrada a la *invención*: dónde y cómo hallar ideas. También a este respecto el análisis de la experiencia había sugerido a los Sofistas una gran cantidad de preceptos ingeniosos, y elaboraron todo un método para extraer de una causa todos los temas aprovechables contenidos en ésta.

[37] Fr. 11.
[38] Fr. 11 a.
[39] *Mem.* II, 1, 21-34.
[40] 320 c-322 a.
[41] *Hipp. ma.* 286 ab.
[42] Fr. 10.
[43] PLAT. *Phaedr.* 228 de.

En este método la retórica marchaba estrechamente asociada a la erística, de donde recogía sus preceptos.

En particular, no habían dejado de hacer notar que gran cantidad de reelaboraciones podían reproducirse en múltiples oportunidades; de ahí esos recursos circunstanciales: adulaciones a los jueces, crítica de los testimonios arrancados por medio de la tortura (Antifón había compuesto una especie de colección de *Exordios* para todo uso); o mejor aún, las consabidas consideraciones generales sobre temas de interés universal: lo justo y lo injusto; la justicia natural y las leyes convencionales. Cualquier causa podía encuadrarse mediante la amplificación, en aquellas ideas sencillas que todo discípulo de los Sofistas había trabajado una y otra vez de antemano: tales son los «lugares comunes», *κοινοὶ τόποι*, cuya existencia y fecundidad la Sofística fue la primera en revelar. Ésta se lanzó de lleno a la exploración y explotación sistemática de esos grandes temas: de ella recibió la educación antigua, y por tanto toda la literatura clásica, griega y romana, ese gusto tan obstinado por las «ideas generales», por los grandes temas morales de alcance eterno que constituyen, para bien y para mal, uno de sus rasgos predominantes, que les confiere una monotonía y una banalidad agobiantes pero también su rico valor humano.

La cultura general

Sin embargo, empobreceríamos singularmente el esquema de la enseñanza Sofística si insistiéramos sólo en el aspecto formal y general de la retórica y la erística. El perfecto Sofista, como se vanagloriaban de serlo Gorgias[44] o Hipias[45], en Platón, debe ser capaz de hablar de todo y de enfrentarse a cualquiera sobre cualquier tema: semejante ambición presupone una competencia universal, un saber que abarca todas las especialidades técnicas, o, para decirlo en griego, una «*polimatía*».

Con relación a este aspecto de la cultura, la actitud de los distintos Sofistas no era idéntica (ya he dejado entrever tales divergencias): unos parecen haber desdeñado los oficios y las artes para complacerse, por pura erística, en oponer objeciones a quienes pretendían conocerlos[46]. Otros, al contrario, demostraban una curiosidad universal, una aspiración sincera o falaz hacia todo género de conocimiento: Hipias de Élide simboliza claramente este aspecto de la Sofística; Platón nos lo presenta[47] vanagloriándose, ante los curiosos de Olimpia, de no llevar nada consigo que no fuese obra de sus propias manos: él mismo había cincelado el anillo que llevaba en el dedo y grabado su sello; había fabricado su equipo de masaje, tejido su túnica y su capa y bordado su rico cinturón a la moda persa... Los

[44] *Gorg.* 447 c; 448 a.
[45] *Hipp. mi.* 364 a; 368 bd.
[46] PLAT. *Soph.* 232 d; 233 b.
[47] *Hipp. mi.* 368 bc.

modernos discuten sobre la extensión real de esta «polimatía»: ¿erudición aparente? ¿ciencia verdadera? (11).

Como por otra parte es sabido[48] que Hipias enseñaba también la mnemotécnica, algunos piensan que todo ese saber ambicioso se limitaba a proveer al orador del mínimo de conocimientos indispensables para que aparentase ser un entendido sin dejarse sorprender nunca en descubierto. Acaso este juicio sea muy severo. Es preciso no confundir mnemotécnica con polimatía; la primera, que será conservada por la retórica clásica, ya que constituye una de sus cinco partes, sólo tiene una finalidad práctica: ayudar al orador en la tarea de aprender su discurso de memoria. En cuanto a la erudición propiamente dicha, nada podemos saber, sin duda, sobre el nivel de tecnicismo logrado por Hipias en el dominio de las artes mecánicas (así como tampoco puede precisarse el grado de interés que Pródico parece haber dedicado a la medicina)[49]; pero por lo menos no puede dudarse de su competencia en lo que concierne a las disciplinas científicas.

Platón lo atestigua[50] con referencia a las matemáticas. El Hipias que nos muestra Platón[51], a diferencia de Protágoras más estricto, más utilitario, aparece decididamente inclinado a exigir que los jóvenes confiados a su dirección estudien con seriedad las cuatro ciencias ya elaboradas por los pitagóricos, las que constituirán el *quadrivium* medieval: aritmética, geometría, astronomía y acústica (12). Es preciso subrayar una cosa: lo importante no es saber si los Sofistas contribuyeron o no al progreso de las matemáticas (ya que no era Hipias el único que se interesaba por ellas: Antifón trabajaba sobre la cuadratura del círculo)[52], sino en comprobar que fueron los primeros en reconocer el valor eminentemente formativo de estas ciencias y en incluirlas dentro de un ciclo normal de estudios. El ejemplo ya no será olvidado en adelante.

El interés de Hipias por la erudición literaria no era menos vivo. Nos es posible evaluar sus trabajos personales, repertorios geográficos (nombres de pueblos)[53], «arqueológicos» (mitología, biografía, genealogía)[54] y sobre todo históricos; pienso en su catálogo de los vencedores olímpicos[55], que constituye el origen de toda una serie de investigaciones análogas y representa el punto de partida de la cronología erudita de la historia griega, de la historia científica en el actual sentido de la palabra. Su erudición, en fin, abordaba el dominio propiamente literario, pero aquí ya no se hallaba solo: el lector del *Protágoras*[56] sentiría la tentación de considerar que el especialista en la materia era Pródico, tan enamorado de la sinonimia y tan competente en la exégesis de Simónides: pero, de hecho, los demás Sofistas también se dedicaban a estos temas.

[48] *Id.* 368 d; XEN. *Conv.* 4, 62.
[49] Fr. 4.
[50] *Prot.* 315 c; *Hipp. ma.* 285 b; *Hipp. mi.* 366 c-368 a.
[51] *Prot.* 318 e.
[52] Fr. 13.
[53] Fr. 2.
[54] Fr. 4; 6.
[55] Fr. 3.
[56] 337 as; 358 as.

Es éste un hecho tan importante en lo que se refiere a sus consecuencias, que resulta decisivo el analizar cómo pudieron conducirse los Sofistas por semejante vía. Con frecuencia los sorprendemos al provocar una discusión que, explotando una observación sobre tal o cual detalle de idioma o de pensamiento, deriva rápidamente hacia el enredo: así, por ejemplo, cuando Protágoras destaca que Homero emplea el imperativo donde cabría esperar un optativo [57], o cuando en algún otro lugar señala una contradicción entre dos versos de Simónides [58]; entonces uno se pregunta si el estudio de los poetas no fue, sobre todo para los Sofistas, un pretexto para liar estos debates en que ellos podían desplegar su virtuosismo dialéctico. Hay que darse cuenta, en efecto, de que junto con el dominio, rápidamente explorado, de las grandes ideas generales, la poesía era el único punto de apoyo que la erística podía encontrar en la cultura de sus contemporáneos.

Pero aunque supongamos tal comienzo, lo cierto es que los Sofistas no tardaron en profundizar el método y en hacer de la crítica de los poetas el instrumento privilegiado de un «ejercicio» formal del espíritu, el medio de afinar el estudio de las relaciones entre el pensamiento y el lenguaje: esa crítica convirtióse en sus manos, según se lo hace decir Platón a Protágoras [59], en «una parte preponderante de toda educación». De modo que también en esto aparecen como iniciadores: la educación clásica, como veremos, penetrará de lleno por esta vía que ha perdurado luego como propia de toda cultura literaria; cuando Hipias aparece ante nuestros ojos esbozando un paralelo entre los caracteres de Aquiles y Ulises [60], tenemos la sensación de asistir ya a una de nuestras clases de literatura ¡con los infatigables paralelismos que los jóvenes franceses, desde los días de Madame de Sevigné o de Vauvenargues, suelen establecer entre Corneille y Racine!

Y aun cuando muchas de las cuestiones suscitadas de tal modo, al margen de los textos, no hayan sido en un principio más que simples pretextos para la discusión dialéctica no tardaron sin embargo en inducir a los Sofistas y a sus discípulos a estudiar seriamente la estructura y las leyes del lenguaje: Protágoras compone un tratado *De la corrección*, Ὀρθοέπεια [61]. Pródico estudia la etimología, la sinonimia y la precisión del lenguaje [62]; Hipias escribe acerca de los sonidos, el número de sílabas, el ritmo y la métrica [63]. Con ello los Sofistas echan los cimientos del otro pilar de la educación literaria: la ciencia gramatical (13).

57 ARSTT. *Poét.* 1456 b 15.
58 PLAT. *Prot.* 339 c.
59 *Prot.* 338 d.
60 *Hipp. mi.* 364 cs.
61 PLAT. *Phaedr.* 267 c.
62 *Crat.* 384 b.
63 *Hipp. mi.* 368 d.

El humanismo de los Sofistas

Esta rápida reseña basta para sugerir la riqueza de las innovaciones introducidas por los Sofistas en la educación griega: abrieron múltiples sendas divergentes que no todos ellos exploraron de igual modo y que ninguno recorrió hasta el fin. Estos iniciadores descubrieron y esbozaron una serie de tendencias pedagógicas diversas: y aunque sólo dieron unos pocos pasos en cada dirección, el rumbo quedó desde entonces señalado y otros lo siguieron después de ellos. Por lo demás, su utilitarismo esencial les hubiera impedido emplearse a fondo en parte alguna.

No es el caso de apresurarse a censurarlos por ello, pues en su recelo por todo excesivo tecnicismo se manifiesta uno de los rasgos más constantes y más nobles del genio griego: el sentido de los límites razonables, de la naturaleza humana, en una palabra, del humanismo; conviene que el niño y el adolescente estudien «no para convertirse en técnicos, sino para educarse», οὐκ ἐπὶ τέχνῃ, ἀλλ' ἐπί παιδείᾳ [64] Tucídides y Eurípides, ambos perfectos discípulos de los Sofistas, coinciden con Gorgias en decir que está muy bien filosofar, pero en la medida y hasta el límite en que ello pueda servir para la formación del espíritu, para la buena educación [65].

Esto equivalía a tomar partido atrevidamente en un problema difícil: entre la investigación científica y la educación existe, de por sí, una antinomia. Si el joven es sometido a la Ciencia, si se lo trata como a un obrero al servicio de los progresos de aquélla, su educación se resiente, se hace estrecha y corta de miras. Pero si, por otra parte, se exagera la preocupación por darle una formación abierta a la vida, organizada en función de su finalidad humana, la cultura resultante ¿no será superficial y vana apariencia? El debate, a este respecto, sigue abierto en nuestros propios días (14), y claro está que no había sido resuelto en el siglo V antes de Cristo: a la orientación elegida por los Sofistas se oponía la obstinada propaganda de Sócrates.

La reacción socrática

Una evocación del movimiento pedagógico del siglo V sería cruelmente incompleta, por cierto, si omitiera asignar el sitio que ocupa aquel otro iniciador cuyo pensamiento no fue menos fecundo. Es verdad que la naturaleza de este pensamiento resulta paradójicamente difícil de precisar: las fuentes son muy abundantes y subrayan unánimemente la importancia de ese pensamiento, pero al mismo tiempo hacen todo lo posible para desnaturalizarlo y tornarlo incomprensible, tanto a través de las caricaturas que de él ofrecen los cómicos coe-

64 PLAT. *Prot.* 312 b.
65 *Gorg.* 485 a; THC. II, 40, 1; EUR. ap. ENN. *Fr. Sc.* 376.

táneos, Aristófanes, Eupolis o Amipsias (15), cuanto en la trasposición alternativamente hagiográfica y seudonímica de Platón (única fuente, acaso, sobre la cual trabajó Aristóteles); la misma honestidad de Jenofonte, borrosa y de terrenal apariencia, no siempre ha sido juzgada por la crítica como una garantía de exactitud (16).

Séame permitido, por tanto, no afrontar aquí el problema en su temible complejidad: será suficiente al efecto, y esto es relativamente más viable, consignar en unos pocos rasgos la contribución de Sócrates al debate abierto por los Sofistas en torno al problema de la educación. He aquí, ciertamente, un problema de su generación, pues también Sócrates fue, a su modo, un educador.

No osaría formarme una idea precisa de su enseñanza; y me inquieta la intrepidez de algún historiador que, corrigiendo atrevidamente la óptica deformada de *Las Nubes*, sobre la base de lo que entrevemos acerca de la escuela cínica de Antístenes, llega a describir la escuela socrática como una comunidad de ascetas y sabios (17). Pero, a falta de semejante cuadro, por lo menos cabe anticipar que, en lo esencial, Sócrates debió adoptar la actitud de crítico y rival de estos grandes Sofistas que Platón se complació en oponerle. Tomadas las cosas en general (no podríamos entrar en detalles sin perdernos muy pronto en una polémica inextricable) parecería que esta oposición puede remitirse a dos principios.

Sócrates, ante todo, se nos presenta como el portavoz de la vieja tradición aristocrática. Juzgado desde el punto de vista político, da la impresión de ser algo así como el «centro de una hetairía antidemocrática»: repárese en su entorno, Alcibíades, Critias, Carmides. Si Sócrates se opone a los Sofistas, demasiado preocupados por la *virtú* política, por la acción, por la eficacia, y por tanto propensos a caer en un amoralismo cínico, es en nombre de la posición tradicional en materia educativa que coloca en primer plano al elemento ético, a la «virtud», en el sentido estrictamente moral que el término ha tomado hoy día (bajo la influencia, precisamente, de la predicación de los Socráticos).

Por otra parte, a los Sofistas demasiado confiados en el valor de su enseñanza y excesivamente inclinados a garantizar su eficacia, Sócrates, menos comercial, les opone la vieja doctrina de sus mayores, para quienes la educación era sobre todo una cuestión de dones naturales, y un simple método para desarrollarlos: concepción más natural y más seria, a la vez, de la pedagogía. El famoso problema debatido en el *Protágoras*: «¿Puede enseñarse la virtud?», ya había sido discutido antes, según hemos visto, por los grandes poetas aristocráticos, Teognis y Píndaro; la solución reservada, la menos matizada que Platón propone en nombre de Sócrates, es la misma solución que aquellos poetas ya habían propuesto en nombre de la tradición nobiliaria de la que ellos eran representantes.

En segundo lugar, frente al utilitarismo innato de la Sofística, a ese humanismo estricto que sólo veía en toda materia de enseñanza un mero instrumento, un medio de dotar al espíritu de eficacia y capacidad, Sócrates sostiene la trascendencia de la exigencia de la Verdad. Y con ello resulta el heredero de aquellos grandes filósofos jónicos o itálicos, de aquel poderoso esfuerzo del pensamiento que apuntaba, con tanta seriedad y gravedad, al desciframiento del misterio de las cosas, de la naturaleza del mundo o del Ser. Sócrates transfiere ahora ese esfuerzo, desde las cosas al hombre, sin hacerle perder nada de su rigor. Por medio de la Verdad, no ya por la técnica del poder, desea él formar a su discípulo en la ἀρετή, en la perfección espiritual, en la «virtud»: la finalidad humana de la educación se cumple sometiéndose a las exigencias de lo Absoluto.

Sin duda, no habría que exagerar esta doble oposición: en realidad, no era de tal manera explícita como para que, mirando las cosas a grosso modo, no pudiera confundirse la actitud de Sócrates con la de los Sofistas, según lo indica el testimonio de Aristófanes y lo demuestra de manera más trágica el proceso del año 399. Los Sofistas y Sócrates aparecían bajo un mismo título como innovadores audaces, que conducían a la juventud ateniense por nuevas sendas. Más aún, los Sofistas sostuvieron ideas tan diversas y cada cual asumió actitudes tan distintas, que Sócrates no se opuso en la misma medida a todos y cada uno de ellos. Su moralismo grave, y su agudo sentido de la vida interior, lo aproximaban a Pródico (como lo advirtieron muy bien sus contemporáneos); y si la polimatía de Hipias se oponía, por su pretensión abstrusa, a la «*insciencia*» socrática, no es menos cierto que su investigación de las fuentes vivas de la ciencia situaba a Sócrates en la misma búsqueda, siempre reiniciada y proseguida un poco más adelante, de la auténtica verdad.

Los senderos se entrecruzan y confunden: la nota característica de la generación a que pertenecen Sócrates y los Sofistas consiste en haber lanzado gran cantidad de ideas, algunas de ellas contradictorias, y en haber sembrado en el seno de la tradición griega numerosas semillas que prometían muchos fecundos desarrollos. Por el momento hay abundancia y confusión: a la generación venidera le tocaría seleccionar y extraer las sobrias líneas de conducta de una institución definitiva.

No es desmesurado afirmar que los Sofistas produjeron una revolución en los dominios de la educación griega.

La inteligencia contra el deporte

Con los Sofistas, la educación griega se aleja definitivamente de sus orígenes caballerescos. Si no son aún totalmente escribas, son ya sabios. Vistos por fuera, a través de los ojos de Aristófanes, aparecen como los maestros de un saber misterioso, de un tecnicismo alarmante para el profano y abrumador para sus alumnos: véaseles salir de

su lugar de estudio, φροντιστήριον, flacos, pálidos, embotados[66]. Sin ser tan caricaturesco, Jenofonte no resulta menos categórico: critica violentamente la educación Sofística en la conclusión de su tratado *De la caza*[67], esa técnica tan del gusto de la educación «antigua», y tan valiosa como preparación directa para la guerra[68].

Desde entonces la educación griega se torna predominantemente cerebral: ya no pone el acento en el aspecto deportivo. Lo cual no significa que éste haya desaparecido: subsiste, y subsistirá todavía durante siglos, pero ya comienza a esfumarse; pasa a segundo plano. Este cambio en los valores educativos resulta tanto más acusado en cuanto que la evolución de la enseñanza intelectual en el sentido de un tecnicismo creciente, se superpuso a otra evolución análoga del deporte atlético, circunstancia que, por su parte, ensancha todavía más el foso entre ambos.

Ya me he referido al puesto de honor que el deporte ocupaba en la escala de valores de la cultura arcaica. El exceso mismo de este honor fue fatal para él. Tal como acaece en nuestra época, el interés despertado por las cosas del deporte, la gloria destinada a los campeones, la excitante ambición de triunfar en las grandes competiciones internacionales, condujeron a un desarrollo del profesionalismo que descalificó progresivamente el atletismo de los simples «aficionados». El excesivo espíritu de competencia determinó la selección de campeones rigurosamente especializados, simples contratados a destajo para una función estrictamente determinada (18).

Para mejorar sus actuaciones, ponen a punto ciertas técnicas particulares, cumplen ciertas reglas de entrenamiento, siguen un régimen especial de higiene: el entrenador Dromeus de Stymphalo (ex campeón olímpico de carrera de fondo en los años 460 y 456) descubre las ventajas de la dieta de carne, que servirá de base a la sobrealimentación de los atletas[69]. El deporte se transforma en un oficio, en el sentido vulgar de la palabra. En tiempos de Píndaro los campeones panhelénicos pertenecían con frecuencia a las más altas familias aristocráticas o reinantes; pero desde los comienzos de la guerra del Peloponeso no son prácticamente más que profesionales, reclutados cada vez más en las regiones rurales, las menos civilizadas de la Hélade: Arcadia, Tesalia. Con frecuencia son hombres toscos y brutales, muy ajenos por cierto al hermoso ideal de la nobleza arcaica. Aun su moral deportiva se torna dudosa, como ocurre hoy día con nuestros «profesionales». Tal como éstos se dejan comprar por un club que desea hacer triunfar sus colores, vemos ya en el año 480 cómo el corredor Astilos de Crotona se dejó persuadir por el tirano Hierón para que se proclamase Siracusano...[70].

El deporte se convierte por una parte en una especialidad, y por otra la Sofística exige de sus adeptos un esfuerzo cada vez mayor en el plano intelectual. Aquel equilibrio inestable, cuyas efímeras posibilidades evoqué en el capítulo anterior, en adelante habrá quedado roto. Siempre habrá deporte en Atenas, pero ya no constituirá el objetivo principal de la juventud ambiciosa. Esos adolescentes llenos de ardor que veíamos unirse desde el alba a los pasos de Protágoras[71], y dirigirse, como Fedro, al campo para meditar, después de salir de la conferencia del maestro con el texto de la ἐπίδειξις[72], ya no podían preocuparse más, ante todo, por las actuaciones atléticas. Y si el éxito mundano les resulta menos indiferente, bastará penetrar, tras Platón o Jenofonte, en el medio selecto de un banquete aristocrático para estimar en qué medida, dentro del marco inmutable del *symposio,* se ha transformado el contenido de la alta cultura griega desde los tiempos de Teognis: en adelante prevalecerá en ella el elemento intelectual, científico, racional.

66 *Nub.* 184-186.
67 *Cyn.* 13.
68 *Id.* 12.
69 PAUS. VI, 7, 3.
70 *Id.* VI, 13, 1.

71 PLAT. *Prot.* 310 as.
72 *Phaedr.* 227, a.

CAPÍTULO VI

LOS MAESTROS DE LA TRADICIÓN CLÁSICA

I. PLATÓN

A la generación de los grandes Sofistas y de Sócrates, fecunda, pero incoativa y tumultuosa, le sucede otra, a la que cupo el mérito de haber conducido la educación antigua, largo tiempo retrasada en un estado arcaico o insegura de su porvenir, hacia su madurez y hacia esa Forma definitiva que, manteniéndose intacta a despecho de la evolución ulterior, definió su originalidad ante los ojos de la historia. Este progreso decisivo se consumó a principios del siglo IV (me atrevería a precisar: durante las décadas 390 y 380) y se debió esencialmente a la obra de dos grandes maestros: Isócrates (436-388) y Platón (427-348); el primero inauguró su escuela en el 393, y el segundo, en el 387.

No queremos decir que estos dos hombres, ni su época, hayan introducido muchas innovaciones en las instituciones y técnicas educativas: no hicieron otra cosa que seleccionar y actualizar las de sus predecesores. Su acción, mucho más profunda, consistió en poner de relieve de manera distinta y definitiva, así en su propio pensamiento como en la conciencia antigua, los cuadros generales de la intelectualidad; al mismo tiempo, de rechazo, llegaron a definir el marco mismo de la educación.

El primer hecho que debe consignarse es que este ideal de la cultura antigua se nos presenta bajo una doble forma: la civilización clásica no adoptó un tipo único de cultura y, por tanto, de educación; se repartió entre dos formas rivales, sin que se resolviera jamás a realizar una elección definitiva: una de tipo filosófico, otra de tipo oratorio, Platón fue el promotor de la primera; Isócrates, de la segunda.

Sería demasiado simple, y profundamente inexacto, hacer del uno el heredero de Sócrates, del segundo el de los Sofistas, y de la rivalidad de ambos una simple renovación del debate iniciado por la generación precedente. Las cosas son en realidad más complejas, y la red de influencias más enmarañada: así lo demuestra la posición original asumida por los «pequeños» socráticos: Fedón de Elis, Euclides de Megara, Aristipo de Cirene, Esquines y Antístenes, atenienses los dos últimos.

Los «pequeños» socráticos

A pesar de ser mal conocidos, su testimonio demuestra que no es posible identificar sin cometer una imprudencia el platonismo con el socratismo auténtico: también, ellos son discípulos de Sócrates, discípulos fervorosos, aunque Antístenes, por ejemplo, haya sido también discípulo de Gorgias [1]; imparten su enseñanza bajo la advocación del Maestro y, como Platón, habían escrito *Diálogos socráticos*: no es juicioso excluir *a priori* la idea de que hayan podido conservar mejor que Platón ciertos rasgos auténticos del semblante, sin duda complejo, de su inspirador común.

No he querido estudiar aquí su pensamiento propiamente filosófico (sabido es que éste, allanando el camino con su crítica del platonismo y del aristotelismo, ejerció considerable influencia sobre las escuelas helenísticas: estoicismo y epicureísmo), sino sólo su aporte a la evolución de las ideas pedagógicas (1). En conjunto ocupan una posición intermedia entre las que asignaremos a Isócrates y Platón, posición curiosa que, en ciertos aspectos, los aproxima más a los Sofistas que al Sócrates descrito por Platón.

Exceptuando a Fedón de Elis, de más edad que los otros, más «arcaico» (su escuela es todavía una escuela filosófica de tipo jónico), todos son, como los Sofistas, educadores profesionales, pero sin duda no ya itinerantes (sus escuelas se asentarán en una ciudad, cuyo nombre llevan: Megara, Eretria), aunque se vean siempre obligados a dar conferencias de propaganda para atraer la clientela (2): el término técnico que se utiliza para designar sus actividades es el de σοφιστεύειν, «hacer el sofista» [2]. También ellos hablan a destajo y toman a su cargo, por determinado precio, la educación de un adolescente a quien hacen estudiar durante dos o más años (3).

Pero el ideal en función del cual forman a sus discípulos es, como en el caso de Platón, y evidentemente en el de Sócrates, un ideal de sabiduría, σοφία, más que de eficiencia práctica. Como buenos Socráticos, insisten sobre todo en el aspecto moral de la educación, en la formación personal, en la vida interior. Y así nos vamos evadiendo

[1] DL. VI, 1.

[2] *Id.* II, 62; 65.

poco a poco de la órbita del ideal político nacido en la atmósfera de la ciudad antigua: estos educadores hacen de la cultura personal, del completo desarrollo del Yo, no sólo la finalidad de su esfuerzo profesional, sino de todo el esfuerzo humano, con ellos penetramos en la ética de la παιδεία, que define, según lo demostraré más adelante, el clima de la civilización helenística.

Entre tanto, si buscamos precisar cuál era la técnica empleada, de nuevo nos sentimos más cerca de los Sofistas y de Isócrates. Sin invadir dominios propiamente filosóficos, es necesario recordar el formidable despliegue dialéctico que las escuelas de Megara y de Elis-Eretria, y la escuela Cínica surgida de Antístenes, se vieron en la necesidad de esgrimir para contrarrestar el dogmatismo conceptual de Platón. Entre estos «Pequeños Socráticos» se discute mucho: de ahí que hayan contribuido a crear aquella atmósfera tan característica de disputa encarnizada y propensa a la aspereza que caracterizara a las filosofías helenísticas, donde cada doctrina habrá de sostenerse bajo la protección de una intensa palabrería defensiva, clima desecante que de hecho impidió, por ejemplo, el florecimiento de la tendencia mística del primer estoicismo.

Esta dialéctica agresiva y sobre todo negativa, o para decirlo mejor, esta erística, desempeñó sin duda un papel de primera magnitud en su enseñanza, cuya importancia rebasaba la función polémica. La técnica del razonamiento adquiere en los «Pequeños Socráticos» un alto nivel de virtuosismo. Euclides, después de Zenón de Elea, es el gran proveedor de argumentos paradójicos: el embustero, el oculto, el Electra, el oculto, el «sorites», el cornudo, el calvo... [3] En todos ellos esa técnica parece haber constituido la base de la formación del espíritu: de ahí que podría ubicárselos como seguidores de Protágoras; pero el propio Sócrates ¿se hallaba acaso tan al margen de la disputa concebida como ejercicio de la agilidad mental? ¿Y qué decir de los primeros *Diálogos* de Platón, tan pobres en resultados positivos?

Es una educación formal muy desarrollada, que se preocupa escasamente, por lo mismo, de una elaboración minuciosa de la verdad doctrinal. Y es también, por otra parte, una educación poco «científica», en el sentido moderno de la palabra: o rechaza deliberadamente las ciencias, sobre todo las matemáticas,como lo hace Antístenes [4], o las tolera con bastante desdén en la antecámara de la alta cultura, a título de disciplinas preparatorias, como Aristipo [5]: se trata, pues, de una educación que llamaríamos preferentemente literaria, que insiste en el estudio de la lengua, la explicación de la poesía, como les place hacerlo a los Cínicos, con segundas intenciones filosóficas y morales, ὑπόνοιαι; sin embargo, no se practica únicamente la exégesis

[3] *Id.* II, 108.
[4] *Id.* VI, 11.
[5] *Id.* II, 79.

alegórica o interesada; también se estudian los clásicos en sí mismos: el discípulo de Aristipo irá al teatro como conocedor ilustrado [6].

Todos estos rasgos son curiosos: configuran un cuadro rico y matizado que nos revela cuán complejo era el mundo de las escuelas en aquellos comienzos del siglo IV, cuando el público se veía solicitado por tantos programas que rivalizaban entre sí. Pero aun cuando los «Pequeños Socráticos» ofrezcan esta ventaja de enriquecer nuestra historia de la educación griega, que no hay por qué reducir a unos cuantos esquemas definidos, que en realidad no son en sí mismos muy significativos. Su propia ambigüedad encierra, en suma, un rasgo de arcaísmo remanente. No pueden rivalizar en importancia ni en interés histórico con los dos grandes jefes de grupo que ahora vamos a presentar.

Trayectoria e ideal político de Platón

En primer término, mostraré en Platón al fundador de la cultura y de la educación predominantemente filosóficas (4). No era ésta, desde luego, su ambición fundamental, que siempre fue de orden político; pero la historia consigna con frecuencia estas jugarretas del destino. En su admirable *Carta VII* (5), escrita hacia el 353-352, cuando ya tenía setenta y cinco años de edad, Platón nos proporciona la conmovedora confidencia de sus sueños de juventud y la confesión de sus desilusiones: «Antaño, cuando era joven, yo tenía, como tantos otros, la intención de consagrarme a la política tan pronto como fuese dueño de mis actos» [7]. Psicológicamente, no se adelanta a su tiempo: en aquel siglo IV que ya ve resquebrajarse el estrecho cuadro de la ciudad y desarrollarse el individualismo que triunfará en la época helenística, y en el cual, entre los propios condiscípulos de Platón, Aristipo y Antístenes se proclaman «ciudadanos del mundo», Platón sigue siendo un hombre de la ciudad antigua.

La herencia del medio del que había surgido y su temperamento personal lo ligaban a los ideales del siglo precedente, que cifraba en el «valor» político la más alta realización del destino humano. Sabido es cómo las ambiciones de Platón se vieron comprometidas por la derrota definitiva de esa aristocracia reaccionaria a la que pertenecía: su primo Critias y su tío Carmides, que de buen grado habían patrocinado su carrera, desaparecen, deshonrados por su colaboración con la tiranía de los Treinta (404-403), con que la antigua derecha ateniense, aprovechando el desastre de la guerra del Peloponeso, creyó poder restaurar su predominio. La democracia renace, triunfa definitivamente: pronto asume (399) la responsabilidad de la muerte de Sócrates. Ya no queda lugar, en la nueva Atenas, para un hombre del medio y de las ideas de Platón. Busca entonces empleo en otra

[6] *Id.* II, 72.
[7] *Ep.* VII, 324 c.

parte, y se dirige a Siracusa (398), donde la tarea parece más fácil, pues allí, para realizar sus planes de gobierno, le bastaría lograr la conversión no de un demo de mil almas, sino la de un solo hombre [8], el todopoderoso «arconte de Sicilia», Dionisio el Antiguo, tirano de Siracusa (413-367) [9]. Pero éste buscaba aduladores, como debía de serlo Aristipo para con Dionisio II [10], y no un Mentor, de modo que su primera estancia en Siracusa resultó un fracaso para Platón y estuvo a punto de acabar trágicamente.

Entonces se resigna a ser un simple particular y abre la Academia (387): como se ve, abandona a pesar suyo las ciudades reales para refugiarse en la teoría y en la utopía; por lo menos, siempre tiene ante sí el mismo género de problemas, desde la *República* (concluida hacia el 375) hasta las *Leyes* (que la muerte,en el 347, no le permitió acabar), pasando por la *Política*. Más aún, jamás aceptará la idea de ser exclusivamente un teorizante; hasta el fin de sus días está siempre listo para obedecer cualquier llamado a la acción. Dos veces más todavía, hacia el 367 [11] y hacia el 361 [12], retorna a Siracusa para intentar nuevamente la misma experiencia con el hijo y sucesor de Dionisio el Antiguo, pero en vano y a costa de los mismos riesgos anteriores. Ayuda más tarde con sus consejos a su discípulo y amigo Dión para deponer a Dionisio el Joven [13], en el 357; y después en 353-352 hará lo propio con Hiparino y demás parientes o amigos de Dión para vengar el asesinato de este último [14].

Lleva a cabo todo ello con la colaboración de sus discípulos, pues la Academia no es sólo una escuela de filosofía, sino también de ciencias políticas, un seminario de consejeros y legisladores a disposición de los soberanos o de las repúblicas. Plutarco nos ha conservado [15] el catálogo de los hombres de Estado que Platón propagó de esta manera a través del mundo helénico: Dión de Siracusa, Pitón y Heráclido, liberadores de Tracia; Cabrias y Foción, ambos grandes estrategas atenienses; Aristónimo, legislador de Megalópolis de Arcadia, Formión de Elea, Menedemo de Pirra, Eudoxio de Cnido, Aristóteles de Estagira; por fin, Xenócrates, el consejero de Alejandro... Por largo que parezca, este catálogo resulta todavía incompleto, pues es preciso añadirle, por lo menos: Calipo, asesino de Dión de Siracusa; Clearco, tirano de Heraclea del Ponto, así como su adversario Quión; Eufraios, que fue consejero de Perdicas III de Macedonia antes de ser en su propia ciudad natal (Oreos de Eubea) el héroe de la democracia y de la independencia [16]; Erasto y Corisco, que gobernaron Assos y fueron aliados de Hermias de Atarnea; y acaso el propio Hermias [17]. Por momentos se entrevé la unidad misteriosa que ligaba entre sí a los alumnos de la Academia [18], la cual constituía una especie de fraternidad de técnicos políticos, cuya acción concertada podía desempeñar en un momento dado —y de hecho lo desempeñó— un papel efectivo en la historia, por ejemplo en el 357, después del regreso de Dión de Siracusa [19].

[8] Cf. *Id.* 328 c.
[9] *Id.* 326 as.
[10] DL. II, 66-67.
[11] *Ep.* VII, 328 cs; 340 bs; *Ep.* XIII.
[12] *Ep.* VII, 330 cs; *Ep.* II-VI.
[13] *Ep.* VII, 350 bs.
[14] *Ep.* VII-VIII.
[15] *Adv. Colot.* 1126 A.
[16] ATH. XI, 506 E; 508 D.
[17] PLAT. *Ep.* VI.

No se trata de calificar de arcaico el ideal a que Platón había de tal manera conformado su acción y su enseñanza: sin duda, se subordina siempre al bien común de la ciudad, mas no estamos ya en tiempos de un Calinos o de un Tirteo: el énfasis ya no recae sobre el valor militar, sino sobre las virtudes civiles de la vida política. Es necesario releer al respecto una página notable de las *Leyes* [20] donde Platón se propone descalificar formalmente el ideal guerrero de la antigua educación espartana (6); esta página, por lo demás, cobra todo su valor si se recuerda que Tirteo, en su tiempo, como Jenófanes por su parte, había opuesto este ideal del hoplita patriota al de la ética caballeresca de la hazaña personal [21]: Platón cita precisamente esa misma página famosa, pero para rebatirla a su manera:

> En la guerra que describe Tirteo, también gran número de mercenarios se muestran dispuestos a morir luchando (¡y vaya si Platón está aquí dentro del ambiente de su época, de ese siglo IV, en el que el papel de los mercenarios era tan importante!) (7), siendo, en cambio, a excepción quizá de una minoría, insolentes, ladrones, brutales y, en una palabra, los más de todos [22].

El verdadero terreno de la más noble ἀρετή no es ya la guerra extranjera, es la lucha política, agitada por sediciones, conspiraciones y revoluciones: es todo aquello que designa ese vocablo στάσις tan ambiguo y tan específicamente griego, que Platón opone aquí a πόλεμος.

Pero hay más aún: Platón planteó no tanto el problema masivo de la formación del ciudadano cuanto el del técnico, del experto en materia política, del consejero del rey o del líder popular. ¿Prejuicio de aristócrata? Sea, pero también anticipación notable de lo que será el modo normal de la acción política eficaz, cuando la monarquía absoluta, con el triunfo de Macedonia, haya de imponerse a todo el mundo helenizado. Este papel de cantera de hombres de Estado, que la Academia desempeña con Platón, será reasumido por la escuela Estoica, a principios de la era helenística, desde la generación de los Diadocos en adelante: recuérdese el papel de Perseo y de Arato respecto de Antígono Gonatas, de Esfero ante Ptolomeo Evergetes o de Cleomenes de Esparta. La historia suele deparar este tipo de relaciones: lo que en ella aparece como una supervivencia del pasado ya concluido se encuentra que es al propio tiempo jalón hacia el porvenir.

La búsqueda de la verdad

Cabe agregar que la obra pedagógica de Platón rebasa mucho en

[18] *Ep.* VII, 350 c.
[19] PLUT. *Dion.* 22.
[20] I, 628 e-630 c.
[21] TYRT. fr. 12.
[22] *Leg.* I, 630 b.

importancia histórica, el papel propiamente político que aquél le había asignado. Oponiéndose al pragmatismo de los Sofistas, demasiado preocupados únicamente por la eficacia inmediata, edifica todo su sistema educativo sobre la noción fundamental de la verdad, sobre la conquista de la verdad por medio de la ciencia racional.

El verdadero hombre de Estado, ese jefe, ese «rey» ideal que se trata de formar, se distinguirá de todas sus demás falsificaciones por el hecho de que aquél domina la ciencia [23], la ciencia crítica y directa del mando [24], en el sentido técnico que en el griego de Platón asume la palabra ἐπιστήμη, ciencia verdadera, fundada en la razón, en oposición a la δόξα, opinión vulgar.

Pero esta «ciencia real» también calificará a todo aquel que, en vez de una verdadera ciudad, sólo tenga que gobernar su familia y su propia casa [25]. Mejor todavía, el mismo criterio, o sea la posesión de la verdad, definirá al orador verdadero por oposición al Sofista [26], al verdadero médico [27] y, por supuesto, al verdadero filósofo [28]. Por tanto, el tipo de educación imaginada por Platón para la formación del jefe político es un tipo de valor y de alcance universales: cualquiera que sea el dominio de la actividad humana hacia donde uno se oriente, sólo existe una alta cultura verdadera: aquella que aspira a la Verdad, a la posesión de la ciencia. Todo el pensamiento de Platón se halla bajo el dominio de esta elevada exigencia, que ya se afirma con la mayor nitidez en la famosa réplica del *Hipias Mayor* [29]:

— Es posible, Sócrates, que esta diferencia le pasara inadvertida a nuestro hombre.

— En todo caso, por el perro; Hipias, no pasará inadvertida ante el hombre en cuya presencia más me avergonzaría yo de razonar mal y de hablar sin ton ni son.

— ¿Qué hombre?

— Sócrates, hijo de Sofronisco, que no me permitirá en manera alguna enunciar a la ligera una afirmación que no haya verificado, ni que crea saber lo que ignoro.

La norma no radica ya en el éxito, sino en la verdad: de ahí el valor conferido al saber verdadero, fundado en el rigor demostrativo, cuyo tipo es la verdad geométrica que el *Menón* nos propone como ejemplo. A través de toda la obra de Platón, aflora el mismo tema: el *Protágoras* y aun los primeros *Diálogos Socráticos* nos llevan a descubrir que la ἀρετή, la nobleza espiritual, presupone, aun cuando no se identifique con ella, el conocimiento, la ciencia del Bien. En el VII libro de la *República* [30], el famoso Mito de la Caverna proclama el poder libertador del saber que sustrae el alma de aquella incultura, ἀπαιδευσία, denunciada ya en el *Gorgias* [31] como el más grande de los males.

Platón no sólo soñó con esta «educación científica»: durante cer-

[23] *Pol.* 259 b.
[24] *Id.* 292 b.
[25] *Id.* 259 bc.
[26] *Phaedr.* 270 as.
[27] *Id.* 270 b.
[28] *Soph.* 267 e.
[29] 298 b.
[30] 514 as.
[31] 527 e.

de cuarenta años (387-348) la inculcó en la Academia a los discípulos agrupados a su alrededor.

Organización de la Academia

Los modernos discuten tratando de averiguar si era una «Asociación para el progreso de las ciencias», o más bien un establecimiento de enseñanza superior (8). Disputa un tanto vana: el realismo fogoso de la Escuela y, asimismo, la ingenuidad de esta época arcaica nos impiden transferir a este ámbito la idea moderna de una ciencia en continuo cambio y en perpetua superación: la ciencia existe, está configurada en su conjunto fuera de nosotros, en el nivel de las Ideas y, el problema radica en adquirirla más que en construirla. Sólo con Aristóteles [32] aparecerá en el pensamiento griego la distinción, tan nítidamente subrayada entre los modernos por Max Scheler, entre la alta Ciencia y su doble pedagógico, el Saber, que acuñan los programas escolares. No se trata de exigir pedagogía autónoma que transmita esta joven ciencia platónica, estremecida todavía por lo reciente de su descubrimiento: la enseñanza coincide con el método de investigación.

Todo cuanto los *Diálogos* nos permiten entrever señala a Platón como partidario de los métodos activos: su método dialéctico es por el contrario, un adoctrinamiento pasivo. Lejos de inculcar a sus discípulos el resultado, ya elaborado, de su propio esfuerzo, aquel Sócrates cuya máscara Platón prefiere, sería el inducirlos a trabajar: descubrir por sí mismos primero, la dificultad, y luego, el medio de superarla ahondando progresivamente en ella. Por consiguiente, la Academia era, a la vez, una Escuela de Altos estudios y un establecimiento educativo.

Comenzamos ahora a entrever muy nítidamente los esquemas de su organización. La Academia posee una sólida estructura institucional: no se presenta como una empresa comercial, sino bajo la forma de una cofradía, de una secta cuyos miembros se sienten todos estrechamente unidos por la amistad (siempre el mismo vínculo afectivo, si no pasional, entre el maestro y sus discípulos). Legalmente, como ya lo era la secta pitagórica, es una asociación religiosa, θίασος, una cofradía consagrada al culto de las Musas (9) y, tras la muerte del maestro, al del propio Platón hecho héroe: precaución útil, en verdad, para suavizar las susceptibilidades de la santurronería democrática lista para acusar de impiedad a los filósofos (10), como lo habían demostrado los procesos entablados contra Anaxágoras (432), Diágoras y Protágoras (415), sin mencionar el de Sócrates (399) y, a su turno, los de Aristóteles (entre el 319 y el 315) y el de Teofrasto (307). Este culto se encarnaba en las fiestas: sacrificios y banquetes minuciosa-

[32] P. A. 639 a 1 a.

mente reglamentados. Tenía como sede un santuario consagrado a las Musas, y luego al propio Platón, a la sombra de un bosque sacro dedicado al héroe Academo, lugar apartado y solitario en las afueras del norte de Atenas, cerca de Colono, que Platón había elegido no por sus comodidades, se dice[33] que era más bien malsano, sino por el prestigio religioso que lo rodeaba (11); era un lugar santo, ilustrado por muchas leyendas, elegido para periódicos juegos fúnebres, y cercano a muchos otros santuarios consagrados a los dioses infernales, Poseidón, Adrasto o Dionisio. El dominio de Academo se hallaba al final de un camino recto que unía Atenas con el Dipylon, y al que una doble fila de tumbas y monumentos conmemorativos dábanle un carácter religioso. El bosque sagrado propiamente dicho debía de reducirse, sin duda, a un pequeño bosquecillo rodeado por aquel conjunto complejo en que las aras consagradas, el templo y los altares, atiborrados de monumentos votivos, se yuxtaponían a los campos de deportes rodeados a su vez por columnatas. Y en uno de estos gimnasios[34] enseñaba el Maestro, sentado en el centro de una exedra[35] (12).

Por lo demás, no imaginemos esta enseñanza bajo una forma demasiado doctoral: junto a las lecciones concedamos amplio margen a las conversaciones familiares en el transcurso de «libaciones en común», *συμπόσια*: éstas, utilizadas juiciosamente, eran para Platón uno de los elementos constitutivos de la educación[36]. La vida de la Academia implicaba, en efecto, cierto régimen comunal de vida entre el maestro y los discípulos, algo así como una verdadera institución colegial (pues no ha podido establecerse con seguridad que se alojaran, en común, en un edificio vecino).

Desgraciadamente, de esta escuela conocemos mejor el estatuto jurídico, su sede, y aun su mobiliario (utilizábanse en ella paneles para ilustrar la clasificación dicotómica de los habitantes) (13), que la vida cotidiana. Algunos raros testimonios, como el tan curioso del cómico Epicrates, nos pinta a los jóvenes platónicos en el momento de elaborar la definición de la calabaza[37], o el de Aristóteles acerca de la orientación del magisterio oral de Platón en su senectud[38], no bastarán para suministrar una imagen precisa del contenido de la educación platónica, si no poseyéramos los programas, notablemente detallados, que contienen las grandes utopías de la *República* y de las *Leyes*.

Utopía y anticipaciones

Naturalmente, no es del caso pretender que Platón aplicase sistemáticamente, dentro del ámbito restringido de su Academia, los pla-

[33] EL. *V. H.* 10; PORPH. *Abst.* 36, 112; BAS. *Hom.* XXII, 9.
[34] EPICR. ap. ATH. II, D, 10.
[35] DL. IV, 19.
[36] *Leg.* I, 41 cd; II, 652 a.
[37] *Ap.* ATH. II, 59 D.
[38] *Met.* VI-VIII.

nes elaborados con perfecta libertad teórica en estas dos obras: el mismo subraya, en efecto, hasta qué punto la realización de su ideal pedagógico habría exigido una cambio completo del Estado. Ha de entenderse, por tanto, que el puesto de primer plano que reivindico para Platón en esta historia de la educación no está sólo en función del papel de educador que desempeñó concretamente en la Academia; todo su pensamiento, aun en los aspectos paradójicos con que lo matizó a sabiendas, ejerció profunda influencia en la educación antigua.

Por otra parte, no todo era utopía pura, aun en estos mismos aspectos: pues encierran no pocas anticipaciones proféticas. Digamos ya, para que la cosa sea racional, que estas paradojas representaban la toma de conciencia de las aspiraciones profundas del pensamiento griego, que las instituciones del período siguiente deberían satisfacer después, en amplia escala. Citaré dos ejemplos:

Ante todo, la exigencia fundamental. La educación, dice Platón, debe ser algo público; los maestros serán elegidos por la ciudad y controlados por medio de magistrados especiales...[39] En aquellos tiempos, sólo las ciudades aristocráticas como Esparta habían colmado tal aspiración; en todas las demás partes la educación era libre y dependía de la iniciativa privada. Pero ya veremos que la Grecia helenística adoptaría, muy generalmente, un régimen bastante análogo al que se recomienda en las *Leyes*. Del mismo modo, la rigurosa igualdad que Platón exige entre la educación de los jóvenes y la de las jóvenes[40] (educación paralela, pero no coeducación: desde los seis años en adelante ambos sexos tienen maestros y clases por separado)[41], se traduce, en sus textos, en la exageración de una paradoja. En efecto, no hace más que reflejar un hecho muy real: la emancipación de la mujer en la sociedad del siglo IV; también en esto se anticipa a las realizaciones de la época helenística.

Pero, una vez más, utopía o anticipaciones, la teoría platónica de la educación merece estudiarse en conjunto y por sí misma.

Educación primaria tradicional

En la cúspide del sistema se colocan los altos estudios filosóficos, reservados a una minoría de individuos especialmente dotados. Estos estudios presuponen la adquisición de una sólida formación básica: aquella que en la *Repúbica* (libros II-III) Platón dispensa a todos los miembros de la aristocracia militar de los *φύλακες* es la misma educación que se describe en las *Leyes* con más detalle y limitando sus exigencias al nivel que el estado real de la civilización griega autorizaba. Esta educación preparatoria, *προπαιδεία*[42], no pretende dar acceso

[39] *Leg.* VI, 754 cd; 765 d; VII, VII, 801 d; 804 c; 813 e; 809 a.
[40] *Rsp.* V, 451 d-457 b; *Leg.* VII, 804 d-805 b; 813 b.
[41] *Id.* 794 c; 802 e; 813 b.
[42] *Rsp.* VII, 536 d.

a la ciencia verdadera; se conforma con capacitar al ser humano para que un día llegue a dominarla, desarrollando armoniosamente el espíritu y el cuerpo; paralelamente lo orienta de antemano hacia tal adquisición y lo predispone inculcándole hábitos saludables. Es un hecho notable el que Platón no se creyera obligado a elaborar un programa original para este primer ciclo de estudios; cuando llega el momento de abordar su análisis, dice por boca de Sócrates [43]:

> Más, ¿qué clase de educación van a recibir? ¿Mejor acaso que la que predicamos desde tiempo inmemorial? Esta no es otra que la gimnasia para el desarrollo del cuerpo y la música para la formación del alma...

Y, en verdad, el cuadro de la «antigua educación» ateniense descrito por Aristófanes [44] nos remite la pintoresca evocación de las *Leyes* [45] cuando describe a los niños que se dirigen en grupos a la escuela, al rayar el alba, bajo la custodia de los «pedagogos». El hecho de que Platón hubiese colocado de esta suerte la educación griega tradicional como base de su sistema pedagógico, tuvo una considerable importancia para el desarrollo de la tradición clásica, cuya continuidad y homogeneidad contribuyó a reforzar: por una parte, la cultura filosófica, lejos de romper con la educación anterior, apareció como una prolongación, como un enriquecimiento de ésta; por otra parte, esta educación primaria vino a constituir un denominador común entre esta cultura filosófica y la cultura rival que Isócrates le oponía: una y otra se presentan como dos variedades de una misma especie, como dos ramas divergentes surgidas de un tronco común.

Los primeros años del niño, expresa Platón, debieran dedicarse a juegos educativos [46], practicados en común por ambos sexos, bajo supervisión, en los jardines de infantes [47], pero para él, como para todos los Griegos, la educación propiamente dicha sólo comienza a los siete años. Comprende, por tanto (las *Leyes* [48] reproducen la distinción de la *República*): gimnasia para el cuerpo, «música» (traduzcamos: cultura espiritual), para el alma.

En lo referente a la gimnasia, Platón reacciona violentamente [49] contra el espíritu competitivo que, según ya he señalado, provocaba tantos estragos en el deporte de su tiempo. Platón desearía restituirla a su finalidad original, la preparación para la guerra: de ahí que, en el atletismo puro, se interese sobre todo por la lucha [50], preparación directa para el combate. Sin duda, el programa de juegos con que se obtenía la aprobación de la educación física no excluía los demás deportes: abarcaba la serie normal de las carreras pedestres: estadio, doble estadio, etc. [51]; pero Platón introduce también asaltos de esgrima, combates de infantería pesada y de infantería ligera [52] y, en términos

43 *Id.* II, 376 e; cf. VII, 521 de.
44 *Nub.* 961 s.
45 VII, 808 d.
46 *Leg.* I, 643 bc.
47 *Id.* VII, 793 e-794 b.
48 *Id.* 795 d-796 d.
49 *Id.* 796 a, d; VIII, 830 a.
50 *Id.* VII, 795 d-796 a; VIII, 814 cd.
51 *Id.* 832 d-833 d.
52 *Id.* 833 d-834 a.

generales, insiste particularmente en los ejercicios de carácter militar [53] (que dedica tanto a las mujeres como a los hombres, pues la ciudad platónica conoce la mujer-soldado), que son: el tiro con arco, la jabalina, la honda, la esgrima, las marchas y maniobras tácticas, las prácticas propias del campamento. Finalmente, a esta formación-tipo, agrega el deporte aristocrático del caballo (que será también obligatorio para las jóvenes), con su acompañamiento normal, la caza [54]: rasgos todos ellos arcaicos que proceden directamente de la más antigua tradición nobiliaria. Pero he aquí algo que, por el contrario, nos orienta hacia el porvenir y hacia las instituciones helenísticas: toda esta formación premilitar se impartirá en los gimnasios, estadios y picaderos públicos, bajo la dirección de monitores profesionales remunerados por el Estado [55].

Otro rasgo arcaizante: la preocupación por dar al deporte su valor propiamente educativo, su carga moral, su función, en pie de igualdad con la cultura intelectual y en estrecha colaboración con ella, en la formación del carácter y de la personalidad [56]. Pero también aquí el arcaísmo se asocia íntimamente con el «modernismo»: en su concepción de la gimnasia, Platón incluye el dominio completo de la higiene, las prescripciones concernientes al régimen de vida, sobre todo en lo que se refiere a la alimentación, uno de los temas predilectos de la literatura médica de su tiempo. La influencia que la medicina ejerció en el pensamiento de Platón fue muy profunda, por lo menos igual a la de la matemática (14). Y es que la medicina griega, en virtud de un progreso verdaderamente notable cuyas etapas pueden seguirse a través de los siglos V y IV, había llegado a considerar que su objeto fundamental no era la atención inmediata de la enfermedad, sino más bien el mantenimiento de un buen estado de salud por medio de un régimen adecuado. De ahí aquella estrecha relación entre las funciones del médico y del entrenador deportivo, simbolizada para nosotros en la doble profesión de un Heródico de Selimbria [57].

En las *Leyes* añade además la danza a la gimnasia y, por ser aquélla inseparable del canto coral [58], va también incluida la música: Platón insiste mucho en su enseñanza y en su práctica [59]; y le asigna su sitio en los concursos y las fiestas, junto a las solemnes procesiones en que participa la juventud [60]. Hace hincapié, asimismo, en sus virtudes educativas: la danza es un medio de disciplinar, de someter a la armonía de una ley, la necesidad espontánea en todo joven de prodigarse, de agitarse [61]; y contribuye por ello, de la manera más directa y eficaz, a la disciplina moral [62]. He aquí otro rasgo arcaico, aquella

53 *Id.* VII, 794 c; 804 d-806 c; 813 b; VIII, 829 e; 833 cd.
54 *Id.* VII, 823 c; 824 a.
55 *Id.* 804 cd; 813 e.
56 *Rsp.* III, 410 c-412 a.
57 *Id.* 406 ab; *Prot.* 316 e; *Phaedr.* 227 d.
58 *Leg.* II, 654 b.
59 *Id.* 653 ds; VII, 795 e; 814 e-816 d.
60 *Id.* 796 c.
61 *Id.* II, 653 de.
62 *Id.* 654 a-655 b.

gran fórmula que ya cité más arriba[63]: «Tendremos por inculto a quien no sepa desempeñar su papel en un coro», fórmula que evoca los *graffiti* pederásticos de Thera, en los cuales, para expresar el elogio de un hermoso mancebo, no se halla otra calificación más adecuada que la de «excelente bailarín», ἄριστος ὀρχ(η)εστάς[64].

Sin embargo, el puesto que Platón asigna en su discusión a los aspectos propiamente espirituales de la cultura demuestra a las claras que ya el papel de la educación física se va desplazando a un segundo plano: la cultura helénica se aleja lentamente de sus orígenes caballerescos y evoluciona en el sentido de una cultura de letrados. Indudablemente, no se ha cumplido todavía la transformación completa: la música, en el sentido preciso que hoy le damos, siempre ocupa un lugar en la educación[65], un lugar de honor, κυριωτάτη[66], en el caso de Platón: el niño aprenderá del maestro de música, κιθαριστοῦ, el canto y el uso de la lira[67]. Fiel como siempre a las viejas tradiciones, desearía mantener la enseñanza artística, mediante una reglamentación severa, bajo la tradición ya dada por los antiguos clásicos, es decir al abrigo de las innovaciones y de las tendencia disolventes de la música «moderna», de la cual sospecha que pudiera llegar a ser un vehículo para la pereza, de espíritu anárquico y de relajamiento moral[68]: pues en esto, como en lo demás, la ambición moralizadora suponía todo el esfuerzo del educador.

Pero ya la música propiamente dicha, «el canto y las melodías»[69], comienza a ceder posiciones ante las letras, λογοι[70], γραμματα[71]; el niño deberá aprender a leer y escribir[72], después abordará el estudio de los autores clásicos, ya sea integralmente[73], ya sea en antologías[74] (la historia menciona aquí por primera vez el uso de los «fragmentos escogidos», que gozarían de un futuro tan afortunado); a los poetas, únicos autores estudiados en otro tiempo, Platón agrega los prosistas[75]; los autores literarios, desde luego, serán consagrados mediante concursos o actuaciones musicales[76].

¿Y qué autores eran éstos? Sabido es que Platón critica muy violentamente a los poetas considerados como clásicos en su época, ante todo al viejo Homero (pero su crítica apunta, de manera general y por encima de los trágicos, al papel desempeñado por los mitos en la educación tradicional del niño griego). Formulada por primera vez en los libros II-III de la *República*[77], esta crítica reaparece con mayor profundidad en el libro X[78] y se repite en las *Leyes*[79]. Su carácter paradójico no puede disimular hasta qué punto está contenido por la esencia misma de la doctrina platónica.

Condena a los poetas porque sus mitos son mentiras que dan una imagen falaz de la divinidad o de los héroes, indigna de su perfección. Su arte, hecho de ilusión, resulta pernicioso en cuanto contradice a la Verdad, esa verdad a la cual debe subordinarse toda pedagogía, y en cuanto desvía al espíritu de su finalidad: la conquista de la ciencia racional. Al contraponer tan vigorosamente poesía y filosofía[80], rompiendo con la tradición más constante que colocaba a Homero, según hemos visto, en la base de toda educación, Platón situaba el alma griega frente a una encrucijada: la educación ¿debía conservar su fundamento artístico y poético, o debía convertirse en científica? Problema éste que, desde entonces, no ha cesado de plantearse en la conciencia de todo educador y que nunca ha sido resuelto de manera definitiva: ¿acaso nuestra propia educación no se ha dividido siempre entre las contrapuestas reivindicaciones de las «letras» y de las «ciencias»?

Sabido es que, en general, la civilización antigua no ratificó tal condenación de Homero ni aceptó tampoco las soluciones radicales propuestas por Platón[81]: someter los textos poéticos a una severa censura, expurgarlos, corregirlos y aún, si fuera preciso, ¡recomponerlos! La propia obra de Platón ha testificado en su contra: sus *Diálogos* son el modelo acabado de una poesía magnífica, que no renuncia a ninguno de los procedimientos artísticos, que acaba por usar los propios mitos para instigar la persuasión mediante un encantamiento de tipo casi mágico. De todo lo cual, sin duda, el propio Platón fue el primero en tener conciencia: «También nosotros somos poetas», exclama dirigiendo a los Trágicos un desafío lleno de audacia[82], y, medio en serio, medio en broma, les propone la adopción del texto mismo de sus *Leyes* como el de un autor que debiera ser explicado en clase[83].

Pero esto no es todo. Cada página de los *Diálogos* testimonia magníficamente hasta qué punto la cultura personal de Platón se había nutrido y había sabido aprovecharse de la enseñanza tradicional de los poetas: las citas de Homero, de los líricos y de los trágicos nacen espontáneamente de su pluma y le sirven para expresar su pensamiento profundo, al que aquéllas sirven de apoyo tanto como de ilustración. Por el uso que de ellas hace, Platón demuestra, en contra de sí mismo, la fecundidad de aquella cultura literaria y el provecho que podía extraer de ella el espíritu filosófico.

Sin embargo, no debe considerarse esta crítica platónica como una vana ocurrencia: no alcanzó a proscribir a Homero de la ciudad, como no alcanzó tampoco la del *Emile* para expulsar de nuestros cole-

63 *Id.* 654 ab (supra, p. 81).
64 IG. XII, 3, 540, II.
65 *Rsp.* III, 398 c-403 c.
66 *Id.* 401 d.
67 *Leg.* VII, 812 be.
68 *Id.* II, 656 ce; III, 700 a-701 c.
69 *Rsp.* III, 398 c.
70 *Id.* II, 376 e.
71 *Leg.* VII, 809 b.
72 *Id.* 810 b.
73 *Id.* 810 e.
74 *Id.* 811 a.
75 *Id.* 809 b.
76 *Id.* VIII, 834 e-835 b.
77 377 a-392 b.
78 595 a-608 b.
79 VII, 810 c-811 b.

80 *Rsp.* X, 607 b.
81 *Id.* III, 386 c; 837 b; *Leg.* VII, 801 d-802 b; cf. VIII, 829 de.
82 *Id.* VII, 817 b.
83 *Id.* 811, ce.

gios al bueno de La Fontaine; pero no es menos cierto que esa crítica penetró a su debido tiempo en la tradición antigua, por lo menos como una cuestión planteada, como una tentación, un desafío; y cada generación, cada hombre de letras ha tenido que reconsiderarla, desde entonces, por cuenta propia.

El papel de las matemáticas

Pero en la *μουσική* Platón introduce, de forma imprevista [84], un tercer orden de estudios, o por lo menos desarrolla su papel en tal proporción que el edificio total de la educación aparece renovado: se trata de las matemáticas. Éstas no son ya para él, como lo eran para sus antecesores, por ejemplo Hipias, una materia reservada al nivel superior de enseñanza: deben hallar ubicación en todos los niveles, comenzando por el más elemental.

Sin duda, la escuela primaria, desde su creación, no pudo prescindir del estudio elemental de los números: contar uno, dos, tres... [85], aprender la serie de los enteros, y probablemente también las fracciones duodecimales empleadas por la metrología, eran todas cosas que derivaban del mismo aprendizaje de la lengua y de la vida. Pero Platón va mucho más lejos: al estudio de los números, para los griegos, objeto propio de la aritmética, agrega la *λογιστική* [86], la práctica de ejercicios de cálculo, *λογισμοί*, aplicados a los problemas concretos que planteaban la vida y los oficios. Algo así, cabe conjeturar (15), como los problemas de «ganancias» o de «pérdidas» con que atormentamos a nuestros niños. Paralelamente, Platón asigna un lugar en la geometría a las aplicaciones númericas simples: medidas lineales, medidas de superficie y volúmen [87]; y, en materia de astronomía, el mínimo de conocimientos que supone el manejo práctico del calendario [88].

Todo esto entraña una innovación de enorme alcance pedagógico. Se trata, asegura Platón [89], de una imitación de los usos egipcios (que él pudo conocer efectivamente, si no en forma directa, por lo menos a través de su alumno, el matemático Eudoxio de Cnido, que había pasado una temporada estudiando en Egipto [90]): tales problemas figuraban, de hecho, en el programa de la escuela de escribas, como ha sido posible verificarlo por el hallazgo de papiros matemáticos (16).

En consecuencia, todos los niños deben aplicarse a las matemáticas, por lo menos en esa medida elemental: se los somete a ellas desde el principio [91], dando a estos ejercicios todos los atractivos de un jue-

[84] *Rsp.* VII, 721 cs; *Leg.* V, 747 b; VII, 809 e.
[85] *Rsp.* VII, 522 c.
[86] *Id.* 522 e; 525 a; *Leg.* VII, 809 c; 817 e.
[87] *Id.* 818 e; 819 cd.
[88] *Id.* 809 cd.
[89] *Id.* VII, 819 bc.
[90] DL. VIII, 87.
[91] *Rsp.* VII, 536 d.

go [92]; tienen como finalidad inmediata su aplicación a la vida práctica, al arte militar [93], al comercio [94], a la agricultura o a la navegación [95]. Nadie tiene el derecho de ignorar este mínimo de conocimiento, por lo menos si quiere merecer el calificativo de hombre [96] y no el de cerdo cebado [97].

Pero, y esto es aquí lo esencial, el papel de las matemáticas no se limita a ese bagaje técnico: aquellos primeros ejercicios, por prácticos que fueran poseen ya de por sí una virtud formativa más profunda [98]. Platón recoge y desarrolla la herencia de Hipias, proclamando la eminente virtud educativa de las matemáticas: ningún objeto de estudio, afirma [99], puede comparársele; sirven para despertar el espíritu y le confieren facilidad, memoria y vivacidad.

Todos extraen provecho de ellas: los ejercicios de cálculo aplicado ponen de manifiesto cuáles son los espíritus bien dotados, ya que desarrollan allí su facilidad natural para acometer el estudio de cualquier disciplina; por su parte, los espíritus en un principio más reacios, de desarrollo más lento, despiertan a la larga de su somnolencia, mejoran y adquieren una capacidad de aprendizaje que no poseían naturalmente [100]. Observación original y profunda: a diferencia de muchos autores posteriores (antiguos y modernos), para quienes solamente las letras tienen valor universal, en tanto que las matemáticas quedan reservadas para los afortunados hombres que por tener facultades para ellas pueden hincarles el diente, Platón piensa que estas ciencias son accesibles a todos los individuos, pues sólo exigen el concurso de la razón, facultad común a todos los hombres.

Esto vale, por lo menos, hasta ese nivel elemental, ya que únicamente un reducido número de espíritus selectos podrá profundizar las matemáticas hasta el final [101], restringido equipo que será preciso escoger con cautela [102]: destaquemos aquí la aparición, en la historia de la pedagogía, de este concepto de selección, que ha perdurado como base de nuestro sistema de exámenes y concursos. Y son precisamente las matemáticas, en el pensamiento platónico, las que servirán también para poner a prueba las «mejores naturalezas» [103], los espíritus llamados a ser un día dignos de la filosofía [104]: allí revelarán su facilidad para aprender, su penetración, su memoria, su capacidad para el esfuerzo sostenido que no se amilana ante la aridez de estos intensos estudios [105]. Al mismo tiempo que seleccionan a los futuros filósofos, las matemáticas los forman, los adiestran para sus futuros tra-

[92] *Id.* 537 a; cf. *Leg.* VII, 819 b.
[93] *Rsp.* VII, 522 ce; 525 b; 526 d.
[94] Cf. *Id.* 525 c.
[95] *Id.* 527 d.
[96] *Id.* 522 e.
[97] *Leg.* VII, 819 d.
[98] *Id.* 818 c.
[99] *Id.* V, 747 b.
[100] *Rsp.* VII, 526 b.
[101] *Leg.* VII, 818 a.
[102] *Rsp.* VII, 503 e-504 a; 535 a.
[103] *Id.* 526 c.
[104] *Id.* 503 e-504 a.
[105] *Id.* 535 cd.

bajos: constituyen pues, el elemento esencial de su «educación preparatoria», προπαιδεία [106].

De ahí el programa y el espíritu bien definido según el cual deben orientar su estudio: es preciso recordar que el libro VII de la *República*, consagrado a las ciencias, comienza con el Mito de la Caverna [107]; las matemáticas son el instrumento principal de la «conversión» del alma, de ese proceso interior por medio del cual ésta se abre a la luz verdadera y se torna capaz de contemplar no ya «las sombras de los objetos reales», sino la «propia realidad» [108].

Para obtener semejante provecho importa que su estudio se oriente de manera tal que lleve el espíritu a desligarse de lo sensible, a concebir y pensar lo Inteligible, única realidad verdadera, única verdad absoluta. Esta orientación filosófica debe penetrar muy pronto en la enseñanza: Platón [109] no desea que los problemas elementales de cálculo se detengan en las aplicaciones útiles (venta, compra...); pero tal como ya ocurría con los juegos educativos de los Egipcios [110], deben encaminarse hacia un nivel superior de abstracción: nociones de par y de impar, de proporcionalidad. La «logística» sólo debe ser una introducción a la «aritmética» propiamente dicha, ciencia teórica del número, y ésta, a su vez, debe desembocar en una toma de conciencia de la realidad inteligible. Platón suministra un notable ejemplo de tal pedagogía: parte de la consideración de ciertos hechos elementales (los tres primeros números), y desde ellos se remonta a consideraciones sobre las nociones abstractas de las unidades y magnitudes, aptas en efecto para «facilitar al alma el tránsito del mundo del devenir al mundo de la verdad y de la esencia» [111].

El programa será, como también lo era para Hipias, el ya tradicional del *Quadrivium* pitagórico: aritmética [112], geometría [113], astronomía [114], acústica [115]. Platón, deseoso de incorporar a la enseñanza los resultados de las más recientes conquistas de la ciencia, la completa simplemente agregando a la geometría plana la geometría del espacio, recientemente creada por el gran matemático Teeteto y en cuyo progreso la Academia colaborará activamente por intermedio de Eudoxio. Con todo, le interesa mucho más depurar la concepción que conviene forjarse de las ciencias: éstas deben eliminar todo residuo de experiencia sensible, llegar a ser puramente racionales, apriorísticas, por así decirlo.

Pongamos por ejemplo, el caso de la astronomía (17): ésta debe ser una ciencia matemática, no una ciencia de observación. Para Platón el cielo estrellado, con todo su esplendor y con la regularidad de sus movimientos ordenados, aun así no es más que una imagen sensible: para el verdadero astrónomo es lo que una figura geométrica para el verdadero geómetra, aun cuando ésta haya sido diseñada con el mayor rigor aparente por el más hábil de los artistas: le resulta perfectamente inútil, pues él opera en el plano de la abstracción sobre la figura inteligible [116]. La astronomía platónica es una combinación de movimientos circulares y uniformes que no pretende simplemente, como lo interpreta de modo todavía muy empírico Simplicio [117], «salvar las apariencias» (es decir, dar explicación de los fenómenos observados), sino más bien reencontrar los cálculos mismos de que se ha valido el Demiurgo para organizar el mundo.

Al trascender, pues, las preocupaciones utilitarias, Platón confía a las matemáticas un papel ante todo propedeútico: las matemáticas no deben adornar la memoria con conocimientos útiles, sino conformar una «mente bien hecha», o con mayor precisión, un espíritu *capaz* de recibir la verdad inteligible, en el sentido en que la geometría habla de un arco capaz para un ángulo dado. Nunca se insistirá demasiado sobre la inmensa significación histórica de esta doctrina, que marca una fecha capital en la historia de la pedagogía: Platón introduce aquí nada menos que la noción ideal y el programa científico de lo que es preciso llamar enseñanza secundaria.

Platón se opone, muy conscientemente por cierto, al optimismo ingenuo, o interesado, de sus predecesores los Sofistas que, seguros de sí mismos, abrían «al primer llegado» la puerta de acceso a la más alta cultura, ὁ τυχών [118], sin reparar en sus aptitudes y en su formación preliminar: el fracaso de tales tentativas, fracaso que Platón deplora haya terminado por repercutir sobre la filosofía [119], señala con certeza su error. Es necesario, a la vez, probar y preparar a los aspirantes a filósofos. Platón plantea y justifica por vez primera esta exigencia que desde entonces se impondrá al educador. De su propio esquema de estudios perdurará como nota característica el lugar eminente que en él concede a las matemáticas. Él, está visto, no descuida el aporte propedeútico de la educación literaria, artística y física: éstas cumplen su papel imprimiendo cierta armonía, cierta eurritmia a la personalidad en su conjunto, pero este papel no puede ser comparado, en cuanto a fecundidad, con el de las ciencias exactas, primer tipo accesible de conocimiento verdadero, iniciación directa a la alta cultura filosófica, centrada, según ya sabemos, en la búsqueda de la Verdad racional.

El ciclo de los estudios filosóficos

En virtud del interés histórico que se atribuye a este programa, es importante precisar bien cuáles son, cronológicamente, las diferentes

106 *Id.* 536 d.
107 *Id.* 514 as.
108 *Id.* 521, c; 532 bc.
109 *Id.* 525 cd.
110 *Leg.* VII, 181 bc.
111 *Rsp.* VII, 525 c.
112 *Id.* 521 cs.
113 *Id.* 526 cs.
114 *Id.* 527 cs.
115 *Id.* 530 d.

116 *Id.* 529 de.
117 *Coel.* II, 12, 488; 493.
118 *Rsp.* VII, 539 d.
119 *Id.* 535 c; 536 b.

etapas del conjunto del *cursus* de estudios que Platón impone a su futuro filósofo (18). A continuación del *Kindergarten* (entre los tres y seis años cumplidos) y de la escuela «primaria» (de los seis a los diez), estos estudios «secundarios» abarcan el período comprendido entre los diez y los diecisiete o dieciocho años.

Parecería, de tomar las cosas al pie de la letra, que Platón quisiera dividir este último período en tres ciclos de tres años: desde los diez a los trece, estudios literarios; de los trece a los dieciséis, estudios musicales; matemáticas para terminar: ¡solución ésta que más de un moderno profesor de ciencias no hallaría del todo fallida! Pero acaso se trate, más que nada, del tono predominante: así como la gimnasia no deja de practicarse desde la corta infancia hasta la edad adulta, así también el estudio de las matemáticas, iniciado en la escuela primaria, debe sin duda prolongarse ininterrumpidamente hasta adquirir en último lugar una parte preponderante del tiempo útil de esa minoría de alumnos brillantes, reconocidos como aptos para triunfar en estos estudios.

A los diecisiete o dieciocho años, los estudios propiamente intelectuales se interrumpen durante dos o tres años consagrados «al servicio obligatorio de la gimnasia» [120], alusión inequívoca al uso contemporáneo de la efebía que, en Atenas por ejemplo, imponía dos años de servicio militar a los jóvenes ciudadanos. «Durante ese tiempo, dice Platón [121], les es imposible hacer otra cosa: la fatiga y el sueño impiden cualquier estudio». Observación pertinente, que dedico a ciertos apologistas de la educación física, ¡demasiado inclinados a invocar el patronazgo del gran filósofo! La educación, desde luego, no se interrumpe jamás: el servicio militar, la prueba de la guerra, siempre presente en el horizonte de la ciudad griega, permiten llevar muy adelante la formación y el examen del carácter: preocupado, como todos los educadores antiguos, por destacar el papel de los elementos morales, Platón capitaliza todas estas experiencias para la selección que impone al ya reducido número de sus aspirantes a filósofos, una vez que la desmovilización, cumplidos los veinte años, les deje en libertad para dedicarse a los estudios superiores [122].

Comienza entonces, propiamente, la enseñanza superior: no es del caso entrar de golpe en la filosofía propiamente dicha. Durante diez años, todavía se siguen cultivando las ciencias, pero en un nivel superior: por medio de una visión de conjunto [123], una coordinación [124], una combinación de sus respectivos aportes, el espíritu se habituará paulatinamente a realzar la unidad que suponen sus relaciones mutuas, la naturaleza de la realidad fundamental que constituye su objeto común.

Sólo a los treinta años, al cabo de este ciclo de matemáticas trascendentes, y previa una última selección, podrá abordarse por fin el método filosófico propiamente dicho, la dialéctica, que permite alcanzar, renunciando al uso de los sentidos, hasta la verdad del Ser. Mas también en esto ¡cuántas precauciones! Estos espíritus que habrán sido probados y rendido condición de «firmes y bien equilibrados», κοσμίους κα ἱστασίμους [125], no obstante sólo progresivamente se irán iniciando en el manejo de ese arte, fecundo por cierto, aunque muy peligroso, que es la dialéctica. Será necesario todavía un nuevo período de cinco años de trabajo para ponerlos en plena posesión de este instrumento, el único que conduce a la verdad total [126]: de nuevo se manifiesta la preocupación por ahorrar a la verdadera filosofía los accidentes provocados por la imprudencia de los Sofistas.

Tal es el largo *cursus* de estudios que prevé Platón. Pero con él no queda completada la cultura propiamente dicha del filósofo: durante quince años deberá éste intervenir en la vida activa de la ciudad para adquirir un complemento adicional de experiencia y para terminar su formación moral en la lucha contra las tentaciones. Y sólo a los cincuenta años, quienes hayan sobrevivido y superado todas estas pruebas llegarán por fin a la meta: la contemplación del Bien en sí [127]: «Se necesitan cincuenta años para hacer a un hombre...»

Se comprende por qué Platón, para caracterizar su método pedagógico, emplea con tanto empeño ciertas expresiones como «gran rodeo», «vasto circuito» [128], μακρά (ο μακρότερα) περίοδος (19). La cultura, como solemos decir (el término, ya que no la metáfora [129], es latino y no griego), dista mucho de parecerse a los «jardines de Adonis», que en ocho días florecen, pero que también se marchitan con igual rapidez [130]: la cultura, como la labor del verdadero campesino, es un trabajo serio, que exige arar profundamente, seleccionar las semillas, de forma continuada y ardorosa. He aquí uno de los requisitos esenciales del platonismo: a ocho siglos de distancia, cuando San Agustín ensaye por su cuenta un esquema paralelo de cultura filosófica, en el *De Ordine*, se encontrará con el mismo programa (matemáticas y dialéctica) y la misma exigencia; *aut ordine illo eruditionis, aut nullo modo*, «o seguir este largo itinerario, o renunciar a todo [131]».

Grandeza y soledad del filósofo

Todo esto resultaba un poco aterrador y, en cierto sentido, absurdo: tal programa parecía un desafío al espíritu práctico de los atenienses, a quienes la propaganda de los Sofistas no había convencido

120 *Id.* 537 b.
121 *Rsp.* VII, 537 b.
122 *Id.* 537 ab.
123 *Id.* 537 bc.
124 *Leg.* VII, 818 d.

125 *Rsp.* VII, 539 d.
126 *Id.* 537 d; 539 de.
127 *Id.* 539 e-540 a.
128 *Rsp.* IV, 535 d; VI, 503 e-504 a; *Phaedr.* 274 a.
129 PLUT. *Lib. educ.* 2 B.
130 PLAT. *Phaedr.* 276 b.
131 Ord. II, 18 (47).

aún totalmente de la necesidad de una técnica elevada en materia de trabajo intelectual. El Pericles que presenta Tucídides no se arriesga a elogiar públicamente al pueblo de Atenas por su inclinación a la cultura del espíritu, sin agregar en seguida la salvedad de que «no debe llegarse al exceso», a ese refinamiento de cultura en que la sabiduría tradicional ve la «molicie», síntoma inquietante de decadencia: φιλοσοφοῦμεν ἄνευ μαλακίας [132].

En suma, el problema planteado al pensamiento pedagógico por la sociedad del siglo IV era éste: cómo educar los cuadros de esa sociedad. El plan de Platón, tan ambicioso como exigente, deja sin solución este problema concreto: no se propone otro objeto que seleccionar y formar un pequeño equipo de gobernantes-filósofos aptos para tomar las riendas del gobierno, en bien del propio Estado. Sin embargo, Platón no se forjaba ilusiones sobre las posibilidades de la conquista efectiva del poder: ésta requería una conjunción de la autoridad y del espíritu, y él, el primero, la juzgaba tan improbable que llegaba a parecerle casi milagrosa (20).

Si la *República*, como parece existir acuerdo en admitirlo, quedó finalizada hacia el año 375, es decir, antes de los dos últimos viajes a Sicilia y del fracaso definitivo de las tentativas del maestro para instaurar la filosofía en el trono de Siracusa, esto significa que Platón ya antes de este gran desengaño había previsto, y en cierto modo construido *a priori*, el fracaso necesario del filósofo. Retomando, esta vez por cuenta propia, los sarcasmos de Calicles (en el *Gorgias* [133]), nos muestra esta gran alma, demasiado pura, arrojada indefensa en medio de un mundo entregado a la injusticia y demasiado corrompido como para inspirarle confianza: esta alma tiene la certeza de que perecerá sin provecho alguno si se propone la meta de reformar el Estado. También el filósofo renunciará a esta ambición inútil y, replegándose sobre sí mismo, se volverá «hacia la ciudad interior que lleva dentro», πρὸς τὴν ἐν αὑτῷ πολιτείαν [134], expresión admirable y profunda, última palabra (si alguna vez ha existido una última palabra), amarga y resignada, de la gran sabiduría platónica.

Cuando escribía el *Gorgias*, probablemente Platón no había llegado aún a tanto, ni habría renunciado tal vez a esa voluntad de poderío que había animado sus ambiciones de juventud (¿no hay, acaso, cierta complacencia en el retrato tan fugaz como vívido que Platón traza de su Calicles, ese político amoral, pero eficaz?). Ahora, el paso está dado: sabe que el filósofo, guiado esencialmente por su ideal de perfección interior, está vencido de antemano. Entre los hombres, será siempre un fracasado: ajeno a la vida política y mundana, con el pensamiento absorto en su objeto sublime, hará el papel de necio, como Tales al caer en el pozo por observar los astros, de impotente. Sin embargo, únicamente él es libre... [135]

[132] THC. II, 40, 1.
[133] 486 ac.
[134] *Rsp.* IX, 591 e.
[135] *Thaeet.* 173 c-176 a.

Platón ve ahora claro dentro de sí mismo: su enseñanza tiende a formar *un* hombre, a lo sumo un pequeño grupo de hombres reunidos en escuela, formando una secta cerrada, un islote cultural sano en medio de una sociedad podrida. El Sabio, puesto que el platonismo desemboca ya en una sabiduría de tipo personalista, consagrará su vida «a la atención de sus propios asuntos», τὰ αὑτοῦ πράττων [136]. De esta manera, el pensamiento platónico, movido en un principio por el deseo de restaurar la ética totalitaria de la ciudad antigua, llega, en un último análisis, a trascender definitivamente los límites de ésta y a lanzar los fundamentos de lo que habrá de quedar como la cultura personal del filósofo clásico.

[136] Rsp. VII, 496 b; cf. 500 d.

CAPÍTULO VII

LOS MAESTROS DE LA TRADICIÓN CLÁSICA

II. ISÓCRATES

El filósofo, en la búsqueda de su ideal de perfección interior, se aísla así en una heroica soledad. Entre tanto, ¿qué ocurre con la ciudad real? ¿Es preciso abandonarla a los malos pastores? El platonismo, por elevar demasiado sus miras, dejaba el problema sin repuesta. Tal es, por lo menos, el juicio que formuló Isócrates. La enseñanza que éste imparte se propone un objetivo de interés inmediato y en cierto sentido, muy terrenal: formar la élite intelectual que necesita, ***hic et nunc,*** la Grecia de su tiempo (1).

Estudiar a la vez a Platón e Isócrates conduce necesariamente a situar a este último en una posición de desventaja, y equivale a sacrificarlo en mayor o menor medida, a su brillante rival (2). Desde cualquier punto de vista en que uno se coloque: poder de seducción, irradiación de la personalidad, riqueza temperamental, profundidad de pensamiento, en el mismo arte, Isócrates no puede equipararse con Platón: su obra parece anodina y monótona; su influencia, superficial o molesta... Pero el historiador de la pedagogía y el historiador simple y corriente deben reaccionar contra los desdenes del filósofo y del literato (el lector, desde luego, comprenderá perfectamente que yo intercedo aquí por deber profesional y contra mi propia inclinación).

Sin duda, desde Cicerón[1] a nuestros días (Burnet, Barker, Drerup, Burk, G. Mathieu...), Isócrates no ha carecido de apologistas:

[1] *De Or.* II, 94.

se le ha dado de buen grado el título de «Padre del humanismo» (3), lo cual, a mi modo de ver, resulta realmente excesivo; es de desear que el humanismo reciba una definición más profunda y más amplia, algo menos académica y menos escolar, más viril y más exigente que la de ese aticismo blando, florido, pero un tanto enervado. Por lo menos es cierto, y ya va implícito en ello un título de gloria, que Isócrates fue el maestro por excelencia de aquella cultura oratoria, de esa educación literaria llamadas a imponerse como caracteres dominantes, en la tradición clásica, a despecho de la tensión dialéctica que crea, en el seno de esa misma tradición, la presencia constante de la opción abierta por la crítica filosófica. Tomando las cosas en un sentido general, fue Isócrates, y no Platón, el educador de la Grecia del siglo IV y, después de ella, del mundo helenístico primero, y romano más tarde: de Isócrates surgieron, «como de un caballo de Troya[2]», aquellos innumerables pedagogos y literatos, animados por un noble idealismo, moralistas ingenuos, enamorados de las grandes frases elocuentes y volubles, a quienes la antigüedad clásica debe, así en buenas cualidades como en defectos, toda la esencia de su tradición cultural.

Y no sólo en la antigüedad: como ya lo sugerí en las primeras páginas de este libro, en la medida en que los tres Renacimientos recogieron la herencia del clasicismo, en la medida en que esta tradición se ha prolongado en nuestros propios métodos pedagógicos, es a Isócrates, mucho más que a cualquier otro, a quien le cabe el honor y la responsabilidad de haber inspirado la educación predominantemente literaria de nuestra tradición occidental. En efecto, no hay uno solo de nosotros que al reconstruir la figura del viejo pedagogo ateniense no vea perfilarse en filigrana la de alguno de nuestros viejos profesores de colegios, a quien tanto debemos, a veces todo lo esencial de lo que somos, y de quien conservamos un recuerdo emocionado, aun cuando no exento a veces de algún matiz irónico.

He ahí la verdadera grandeza de Isócrates: este papel histórico es demasiado considerable como para que resulte inútil comprobar sus limitaciones y flaquezas. Lo repetimos una vez más: no es el caso de equipararlo, espiritualmente, con Platón. No es un filósofo. No le reprochemos su afán de reivindicar para sí, con tanta constancia como rigor, los términos y el título de φιλοσοφία, φιλοσοφεῖν (4); estaba en su estricto derecho: en boca de un ateniense del siglo V, como lo hemos visto por ejemplo en Tucídides[3], estas palabras evocaban de manera muy general las nociones de actividad intelectual, desinteresada y cultural. Isócrates podía indignarse al contemplar cómo Platón restringía para sí, especializándola, esa hermosa acepción de «amigo de la sabiduría». Pero lo cierto es que nada tiene de filósofo, en el sentido que damos a tal vocablo después de Platón.

No era tampoco un «héroe del pensamiento»: cuenta la

[2] CIC. *Ibid.*

[3] II, 40, *I.*

tradición [4] que los atenienses hicieron grabar sobre su tumba una sirena simbólica, honrando con ello la «perfección de su cultura», ἐυμουσία, homenaje merecido, pero que resulta muy inferior a la exaltación heroica propiamente dicha, al culto casi divino que recibió Platón de sus fanáticos discípulos. La vida, el pensamiento, la obra de Isócrates se desarrollan en un plano mucho más humilde que el espléndido drama platónico: está mucho más cerca del intelectual ateniense medio, del hombre medio.

Trayectoria de Isócrates

Esencialmente, Isócrates fue un profesor de elocuencia: enseñó a lo largo de cincuenta y cinco años (393-338), y antes de abordar esta profesión había ejercido desde 403-402 a 391-390, poco más o menos, la de «logógrafo», redactor por encargo de alegatos judiciales. Desde el año 380 en adelante añadió a sus actividades las de escritor, publicista y político.

Es importante subrayar, de paso, la significación histórica de estas últimas actividades: al desarrollar el género esbozado por los primeros Sofistas, Isócrates fue el verdadero creador del «discurso de aparato»; con él, aquel λογος ἐπιδειχτιχός deja de ser pura y simplemente, como lo había sido sobre todo para aquéllos, un instrumento de reclamo, una muestra-tipo de elocuencia, para convertirse en un instrumento de acción, particularmente política, en un medio del que se vale el pensador para hacer circular sus ideas e influir con ellas sobre sus contemporáneos. A partir de Isócrates el género de la conferencia pública toma la importancia decisiva que conservará en la cultura helenística y romana, y que tanta influencia ejercerá en la orientación de los estudios. El papel de iniciador desempeñado por Isócrates se extiende inclusive a ciertos detalles: su *Evágoras*, elogio fúnebre del rey de Chipre (†hacia el 365), padre de su discípulo y amigo Nicocles, es el primer ejemplo conocido de elogio en prosa de un personaje real; Isócrates, que no vacila en considerarse rival de Píndaro [5], quiso trasladar a la prosa un género reservado hasta entonces a los poetas líricos. Fue imitado muy rápidamente y con entusiasmo, tanto que el *elogio* se convertirá en uno de los géneros literarios más en boga durante la época helenística y ocupará, en consecuencia, un lugar preponderante dentro de la enseñanza.

En realidad, a causa de sus insuficientes cualidades oratorias, Isócrates no pronunciaba sus discursos-conferencias: los publicaba. Eran obras de arte largamente maduradas (con frecuencia ¡también ellos «sienten el aceite»!): se habla de diez o quince años para la composición del *Panegírico* (5). Pero siempre son presentadas bajo la forma de verdaderos discursos: aun tratándose de un alegato absolutamente

[4] V. ISOC. 178-182.

[5] ISOC. *Ant.* 166.

ficticio, como aquel *Sobre el cambio*, Isócrates aparenta interpelar al escribano [6], alude al agua de la clepsidra que mide el tiempo del uso de la palabra [7], etcétera. De ahí que Isócrates haya contribuído a transferir el arte de la oratoria al plano de la literatura artística y, por otra parte, a conservarle ese carácter oral que, gracias también al uso de la lectura en voz alta, perdurará como uno de los rasgos predominantes de las letras de la antigüedad.

En cuanto a su enseñanza propiamente dicha, Isócrates conservó siempre un vivo deseo de eficacia práctica: como él mismo lo ha explicado [8], se dedicaba a formar o bien otros profesores como él (es éste uno de los rasgos permanentes de nuestra tradición clásica: la enseñanza, en nuestros cursos de letras, selecciona los mejores individuos para elevarlos a la condición de maestros), o bien técnicos en la discusión, αγωνισταί, o bien, sobre todo, hombres cultos, aptos para juzgar atinadamente y para intervenir con soltura en las conversaciones de la vida mundana. Como se ve, Isócrates se dirigía directamente al nivel medio de los Atenienses cultos.

Profesionales o simples particulares, todos los discípulos de Isócrates se adiestran, ante todo, en el arte de hablar bien. Así como la educación platónica se funda, en última instancia, sobre la noción de Verdad, la de Isócrates descansa en la exaltación de las virtudes de la palabra, o para decirlo mejor, del Logos, pues interpreto que la palabra es ya, para él, un Verbo. Releamos el himno al λόγος que intercaló en su *Nicocles* [9] y reprodujo literalmente, unos quince años después (353), en su *Antídosis* [10]: la palabra distingue al hombre del animal, es la condición de todo progreso, así se trate de leyes, artes o invenciones mecánicas; brinda al hombre el medio de administrar justicia, expresar la gloria, promover la civilización y la cultura. De esta suerte, Isócrates sistematizaba, justificaba, legitimaba, ante los ojos de la conciencia moral, ese gusto por la elocuencia que había conquistado en Atenas la posición eminente que ya he recordado: dominaba tiránicamente la vida política y la vida judicial, y he aquí que, gracias a Isócrates, su dominio cultural acabó por anexionarse la vida literaria. Desde entonces, toda la cultura, toda la educación del hombre antiguo, tenderán (una vez más, en la medida en que ellas superen la objeción del filósofo) hacia este ideal único, el ideal del orador, el ideal del «bien decir», τὸ εὐ λεγειν.

Tal era ya también, según se recordará, el ideal de los grandes Sofistas. A primera vista es muy cierto que Isócrates, discípulo de aquéllos, aparece como su continuador. La tradición, sin duda bajo el influjo del *Fedro* de Platón [11], quiso hacerle también discípulo de Sócrates [12], pero creemos que no tuvo de éste más que un conocimiento indirecto, libresco, aun cuando su ejemplo, meditado cada vez

[6] *Ant.* 29.
[7] *Id.* 320.
[8] *Id.* 204.
[9] 5-9.
[10] 253-257.
[11] 278 d-279 b.
[12] V. ISOC. 8.

con mayor profundidad, acabase por influir sobre su pensamiento en una medida que no podría subestimarse (6). Sus verdaderos maestros fueron los Sofistas Pródico y sobre todo Gorgias [13], con quienes Isócrates se reunió en Tesalia y a cuyo lado pasó, lejos de Atenas, los terribles años 415-410 a 403 (7). Sería sin duda demasiado simple, insistimos, atenerse a tal filiación: Isócrates no siente reparo alguno en criticar el «nihilismo filosófico» de su maestro [14], y analizaremos más adelante el replanteamiento que orientó finalmente su pedagogía y su enseñanza en un sentido de todo punto distinto. Pero, dentro de cierto grado de generalización, puede sostenerse que Isócrates, técnicamente, es un continuador de la Sofística.

Como los «Pequeños Socráticos», también él es un educador profesional: abrió una escuela en Atenas, o por lo menos en sus suburbios inmediatos, muy cerca del gimnasio del Liceo en que se instalará Aristóteles [15] (8), escuela abierta a la clientela, que no tenía nada de la condición de secta hermética que caracterizaba a la Academia [16]; escuela de pago [17] en que se convenía *a priori*, como con los Sofistas, el costo de un ciclo completo de estudios que abarcaba tres o cuatro años [18]. La tarifa era de mil dracmas [19], pero los precios, según es sabido, bajaron después de Protágoras y sufrieron desde entonces la amenaza de la competencia [20], lo cual no impidió que Isócrates hiciera fortuna, ayudado, es cierto, por los regalos llenos de munificencia con que lo colmaban algunos discípulos, Timoteo o Nicocles [21] por ejemplo. En el año 356, Isócrates perdió sin excusa alguna un pleito por «canje de bienes» [22], lo cual prueba que el tribunal lo reconoció como uno de los mil doscientos ciudadanos más ricos de Atenas, a quienes incumbía, según las disposiciones de la ley de Periandro, la carga de la trierarquía. Este hecho basta para medir el éxito de su escuela (se le atribuía un centenar de alumnos) [23], éxito que, claro está, fomentaba su vanidad: es preciso oírlo hablar de sus estudiantes, oriundos de los diversos confines del mundo griego, de Sicilia o del Ponto Euxino, que concurrían con gran sacrificio y no pocos gastos a escuchar sus lecciones en Atenas [24].

La enseñanza secundaria

La enseñanza impartida por Isócrates era una especie de enseñanza superior, que coronaba, al finalizar la adolescencia, un ciclo de estudios preparatorios, sólo fugazmente aludido en los discursos del maestro, por suponérselos conocidos y como sobreentendidos de por sí.

[13] [PLUT.] ISOC. 836 E; DH. ISOC. I.
[14] *Hel.* 3; *Ant.* 268.
[15] V. ISOC. 116-117.
[16] ISOC. *Ant.* 193.
[17] [PLUT.] ISOC. 837 E; V. ISOC. 40-41.
[18] ISOC. *Ant.* 87.
[19] [PLUT.] ISOC. 837 E; V. ISOC. 43.
[20] ISOC. *Soph.* 3.
[21] [PLUT.] ISOC. 838 A.
[22] ISOC. *Ant.* 5.
[23] [PLUT.] ISOC. 837 C; DH. ISOC. I.
[24] ISOC. *Ant.* 224, 226.

Con igual criterio que Platón, y casi en los mismos términos, Isócrates acepta y elogia la vieja educación tradicional, heredada de los antepasados, pero introduce en ella, sin embargo, las principales innovaciones pedagógicas de su tiempo [25]: educación destinada al hombre completo, en cuerpo y alma, delante de la cual marchan la gimnasia y la cultura intelectual, como dos disciplinas conjuntas y simétricas [26].

Mucho mejor que Platón, a quien sus pretensiones de reformador utópico tornan sospechoso, Isócrates es, para el historiador, un testigo interesante de las prácticas habituales de su época: se percibe, a través de la manera como se refiere brevemente a esta educación preliminar, que la considera como una condición ya dada, y por lo general admitida. Acerca de la gimnasia, competencia del paidotriba, nada nos enseña; la «filosofía», palabra que designa la cultura del espíritu, lo mismo que Platón por su parte llamaba «música», asume un aspecto más intelectual que en este último: en Isócrates no se plantea casi nunca, por así decir, cuestión alguna en cuanto al aspecto artístico, musical, en sentido estricto [27]; la base aparece aquí representada por la gramática [28], que implica el estudio de los autores clásicos. Es de lamentar que Isócrates no haya expuesto nunca sus ideas «acerca del estudio de los poetas en sus relaciones con la educación», como había prometido hacerlo [29]. Sólo se sabe [30] que criticaba la manera de los otros profesores para comentar a Homero o a Hesíodo. La disputa se refería, sin duda, a cuestiones de metodología, y no (como ocurría con Platón) sobre el principio en sí mismo, pues el propio Isócrates recomienda a Nicocles [31] «que no ignore a ninguno de los poetas célebres», ni tampoco a los «Sofistas», o sea, seguramente, a los filósofos. Le prescribe también —adición interesante— «el conocimiento del pasado, de los sucesos y de sus consecuencias [32]». Es éste, sin duda, un reflejo del progreso de la cultura contemporánea, la cual incluía en sus dominios la obra de los historiadores y promovía a Heródoto y Tucídides a la categoría de clásicos.

A los estudios literarios Isócrates agrega las matemáticas: en esto es manifiesta su dependencia respecto de Platón, a menos que uno y otro no sean sino un eco de la práctica espontánea de su generación. Recomienda a su futuro discípulo consagrarse algún tiempo a estas ciencias [33], cuyo valor formativo elogia de igual modo que Platón: estos estudios, abstractos y difíciles, habitúan el espíritu al trabajo perseverante, lo ejercitan y lo agudizan [34].

Pero, y en esto Platón ya no está de acuerdo, Isócrates añade también a esta «gimnasia intelectual, preparatoria para la alta cultura»,

[25] *Panath.* 26.
[26] *Ant.* 180-185.
[27] *Id.* 267.
[28] *Ibid.*
[29] *Panath.* 25.
[30] *Id.* 18-25.
[31] *Ad Nic.* 13; cf. 42-44.
[32] *Id.* 35.
[33] *Ant.* 268; *Panath.* 26-27; cf. *Bus.* 23.
[34] *Ant.* 265.

γυμνασία τῆς ψυχῆς καί παρασκευὴ φιλοσοφίας[35], lo que él llama «erística», el arte de la discusión, que él enseña por medio del diálogo[36], y en el cual es preciso reconocer la dialéctica o, en términos aún más generales, la filosofía[37]. Estos últimos estudios, que constituían para Platón, la cima más elevada de la cultura, celosamente reservados a los espíritus selectos, madurados tras largos años de prácticas, se ven relegados desdeñosamente por Isócrates al plano de la enseñanza secundaria: lleno de ironía hacia quienes siguen cultivándolos en plena madurez[38], Isócrates los admite tan sólo para los jóvenes, y aún así bajo condición expresa de que no les consagren más que un cierto tiempo, evitando el riesgo de internarse y perderse en ellos[39] o, digamos mejor, ¡de profundizarlos!

La enseñanza de la retórica

Estos jóvenes, en efecto, no tienen tiempo que perder: les aguarda la enseñanza superior, consagrada esencialmente por Isócrates al aprendizaje del arte de la oratoria. Mientras para Platón, según se ve en el *Fedro*, la retórica sólo era una mera aplicación de la dialéctica, para Isócrates es un arte verdadero, el arte supremo por excelencia.

Se presenta en Isócrates bajo una apariencia distinta de la que se revestía en Gorgias. Desde sus comienzos[40], Isócrates critica ásperamente la retórica formal, la de los autores de manuales teóricos, τεχναί: para éstos, demasiado seguros de sí mismos, el método era una máquina perfecta que funcionaba sin error alguno, cualquiera que fuese el caso particular y el espíritu encargado de su aplicación. Con gran dosis de sentido común, Isócrates reacciona contra el optimismo extremo de este formalismo: insiste, además, en la utilidad de la práctica, en la necesidad de las dotes innatas, de las cualidades personales (de algunas de las cuales él mismo tan cruelmente carecía): invención, aptitud para el trabajo, memoria, voz, aplomo...[41]

Sin embargo, su enseñanza se iniciaba con una teoría, una exposición sistemática, por lo menos elemental, de lo que él llamaba ἰδεαί, es decir, los principios generales de composición y elocución. Pero, más cauto sobre este particular que sus sucesores helenísticos, reducía al mínimo esta iniciación y la desembarazaba de toda minucia[42]. Solamente se discute, y se discutía ya en la antigüedad[43], sobre si ya había publicado o no un verdadero tratado formal, una τεχνή (9).

Muy pronto su discípulo acometía el aspecto práctico por medio de ejercicios de aplicación, manejando, y relacionándolos entre sí, los elementos estudiados previamente en forma abstracta, todo ello en

[35] *Id.* 266.
[36] *Id.* 261.
[37] *Id.* 268; *Panath.* 26-27.
[38] *Id.* 28-29.
[39] *Ant.* 268.
[40] *Soph.* 19.
[41] *Id.* 10; *Ant.* 189-192.
[42] *Soph.* 16.
[43] V. ISOC. 149; [PLUT.] ISOC. 838 E.

función de las exigencias de un tema ya dado[44]. Mas aquél no quedaba abandonado a su propio entendimiento: el aprendizaje consistía, esencialmente, en el estudio y comentario de hermosos modelos. Heredero de la tradición más antigua, Isócrates transfería al plano literario los conceptos fundamentales de la educación homérica, el «ejemplo» y la «imitación», παράδειγμα, μίμησις. Y con ello, a su vez, inauguraba una tradición que habría de perdurar: sabido es cuán larga fortuna logró esa noción clásica de imitación literaria.

Pero se trataba de sustituir los viejos poetas por modelos nuevos, de mayor utilidad directa para el orador. En la escuela de Isócrates los textos básicos no eran otros que las propias obras fundamentales del maestro. Al ver cómo el viejo pedagogo se cita y se comenta a sí mismo con deleite[45], uno siente por un instante cierta molestia: ¡se asemeja tanto a Mascarilla o a Trissotin! En otras ocasiones se adivina el gusto con que nos introduce en la propia intimidad del seminario[46]; lo escuchamos mientras somete a tres o cuatro allegados el *discurso* que lleva ya varios años de elaboración: se examina su estructura y se discute, en común, la mejor manera de perfeccionarlo...

Enseñanza práctica y realista: Isócrates quiere que su discípulo se comprometa, que participe en la labor creadora. De esta manera, le hace descubrir gradualmente el ideal que anima su arte: ese mismo ideal que tantos viejos retóricos han ido perpetuando, siglo tras siglo, hasta nuestros días: un estilo suelto, fácil de comprender a primera vista, pero que revele al lector atento un tesoro de maravillas, sostenido por toda suerte de alusiones históricas o filosóficas, ficciones y ornamentos[47].

Su valor educativo

Si bien el objeto de aquella enseñanza era, como en el caso de los Sofistas, el dominio de la palabra, de la expresión, la elocuencia isocrática no es ya una retórica irresponsable, indiferente a su contenido real, mero instrumento de éxito. Preocupado de verdad por responder al desafío lanzado, después de Sócrates y del *Gorgias*, por la filosofía, Isócrates quiere dotar a su arte de un contenido de valores: su elocuencia no es indiferente al punto de vista moral; tiene, en particular, un alcance cívico y patriótico.

Para apreciar su significación como es debido, se hace necesario recordar que Isócrates combate alternativamente sobre dos frentes; no sólo se opone a Platón, y con él a todos los demás socráticos, a Antístenes sobre todo, sino que también se distingue de los verdaderos continuadores de los Sofistas, por ejemplo Alcidamas (10): éste, como Isócrates, había sido discípulo de Gorgias, pero era un mero

[44] *Ant.* 184.
[45] *Id.* 195.
[46] *Panath.* 200; cf. *Phil.* 17 s.
[47] *Panath.* 246.

práctico, preocupado exclusivamente por el éxito, por la eficacia de la palabra real, tal como se la usa en la asamblea o en los tribunales; muy experto en materia de improvisaciones, αὐτοσχεδιαστικοιλόγοι, sólo dispensaba ironía a quienes, como Isócrates, escribían pesadamente sus discursos: «Son pocas, decía [48], pero no Sofistas»; reparad en esto: hacen literatura, no son hombres de acción.

Isócrates, sin embargo, no es un soñador puro, como ya he señalado. Al igual que Platón, es un hombre de su época, de ese siglo IV que contempla la transición del ideal colectivo de la ciudad antigua, al ideal más personal que triunfará en la era siguiente. También él posee una vocación política contrariada, no por razones históricas y sociales, como Platón, sino por otros motivos completamente distintos: la debilidad de su voz, su falta de seguridad, aquella timidez enfermiza que ha podido diagnosticarse como agorafobia. También él derivó su ambición hacia la enseñanza, imponiéndose por meta educar hombres capaces de cumplir un día su propio ideal en materia de buen gobierno.

Su éxito en este sentido superó aun al de Platón: lo mismo que la Academia, pero en mayor medida todavía, su escuela fue un centro de formación de hombres políticos. Para sus discípulos, Isócrates fue un maestro, en el pleno sentido de la palabra. No imaginemos su escuela como un vasto establecimiento atestado de oyentes: puede calcularse con facilidad (11) que el número de alumnos presentes no debió de exceder nunca de un máximo de nueve, con un promedio de cinco o seis, tres o cuatro de ellos en plena tarea. Ello permite entrever la atmósfera de intimidad que presidía las relaciones entre el maestro y los estudiantes; Isócrates supo aprovecharla para ejercer sobre sus discípulos esa influencia personal y profunda sin la cual no existe acción pedagógica real. Triunfó en su escuela tanto como Platón en su Academia: nos asegura, en efecto, que la vida en común que se llevaba a cabo en su escuela reunía tales encantos para sus discípulos que éstos sentían a veces verdadera pena al alejarse de ella, una vez concluidos los estudios [49]; Timoteo dedicó una estatua de Isócrates a Eleusis «para honrar no sólo su gran inteligencia, sino también el encanto de su amistad [50]».

Volvemos a encontrar la atmósfera característica de la educación griega: no hemos de asombrarnos, por tanto, de que también Isócrates como antes Sócrates, resultase sospechoso de corromper a la juventud [51], ¡tan profunda era su influencia! Se advierte claramente en el caso de Timoteo, o aun en el de Nicocles, dinasta de Salamina en Chipre: esa influencia excedía los años de estudio para prolongarse durante toda la vida.

También alcanzó grandes triunfos: es preciso oir al viejo maestro mientras hojea el expediente de los alumnos premiados en su escuela,

[48] ALCID. *Soph.* I.
[49] *Ant.* 87-88.
[50] [PLUT.] ISOC. 838 D.
[51] *Ant.* 30.

enumerando sus discípulos más brillantes, comenzando por las más antiguas promociones [52]: políticos, bien conocidos en su época, honrados con corona de oro, dice Isócrates, por la ciudad de Atenas, como Eunomo, Lysiteidas, Calipo, Onéter, Anticles, Filónidas, Carmántidas [53] y, sobre todo, el discípulo preferido, la gloria de la escuela, su querido Timoteo, hijo de Conón, el gran estratego, en quien Isócrates vio encarnado su ideal y con quien colaboró eficazmente poniendo su pluma al servicio de la política de su discípulo [54]. Hubo además muchos otros, según lo acreditan los biógrafos antiguos [55]: sin hablar de los literatos como el poeta trágico Teodectes, el crítico Asclepias, el atidógrafo Androción, o los historiadores de tendencia filosófica como Teopompo y Éforo, es preciso consignar los más grandes nombres de la elocuencia política de Atenas: Hipérides, Iseo, Licurgo; el propio Demóstenes habría deseado inscribirse entre los discípulos de Isócrates, pero no pudo hacerlo, según se dice, a causa de su pobreza [56]. Sin duda alguna, Isócrates podía sentirse orgulloso de su obra; había llegado al fin de su carrera y, por lo menos en un sentido, su sueño quedaba realizado: ser el educador de una nueva generación política, dotar a su patria ateniense de los cuadros que ésta necesitaba para consumar la difícil reestructuración nacional que venía esbozando después de la derrota del año 404, para poder desempeñar el papel de gran potencia al que no quería renunciar.

Desde luego, la vida de Isócrates, como toda vida humana, concluiría, sin embargo, con un fracaso: por brillantes que hubiesen sido sus discípulos, no habían realizado del todo su ideal. Sus ideas políticas son conocidas (12). En política interna, representaba lo que podría llamarse la «nueva derecha constitucional», la aristocracia ilustrada: instruida por las duras lecciones de la derrota, y aprovechando la experiencia de la generación posterior inmediata, renuncia a la conducta de oposición facciosa y acepta la convivencia con los progresos de la democracia, no sin la esperanza de limitar sus estragos, aun cuando debiese para ello participar también en la demagogía electoral: en suma, es la tendencia que en determinado momento triunfa con Eubulo; pero vistas las cosas en conjunto, ¿no significó, en el fondo, un fracaso?

En política exterior, la posición de Isócrates, aparentemente tan vacilante, se explica por una preocupación fundamental: el ideal de la unidad panhelénica. Quiere poner fin al desgarramiento fatricida que, tras la guerra del Peloponeso, no cesa de enfrentar a los pueblos griegos en las luchas inexpiables; desea resolver ese problema de la paz, de solución tan necesaria y sin embargo tan inaccesible, por el cual la Grecia del siglo IV resulta tan semejante a nuestra propia angustia, así aquel problema ha quedado también como nuestro. Isó-

[52] *Id.* 87 s.
[53] *Id.* 93.
[54] [PLUT.] ISOC. 837 C.
[55] *Id.* 837 CD; V. ISOC. 99-105.
[56] [PLUT.] ISOC. 837 D.

crates no cambió jamás de parecer en cuanto a la solución: unir a todos los Griegos en una tarea común, la lucha contra los Bárbaros. Pero esta unidad sólo le parecía viable si era dirigida por un elemento «conductor». Y empeñado en la búsqueda de esta *hegemonía* anduvo de aquí para allá, pensando ante todo, como buen patriota, en su querida Atenas [57], luego en Jasón de Feres, Dionisio de Siracusa, Arquidamos de Esparta [58], el propio Nicocles de Salamina [59], para retornar otra vez a Atenas [60], y concluir, a la postre, con quien de hecho estaba llamado a vencer, el rey Filipo de Macedonia [61], decisión ésta aparentemente imprevista y que pareció una traición a la causa nacional: ciertamente que tal solución resultaba ilusoria e ingenua, pero Isócrates no era un traidor: cuenta una tradición (y, de ser verdadera, sería un símbolo hermoso) que se dejó morir de dolor al conocer la noticia de la derrota de Queronea...

El humanismo isocrático

Pero el ideal político de Isócrates sólo nos interesa aquí en virtud de las muy estrechas relaciones con su ideal pedagógico y cultural. Para comenzar, ¿en qué funda Isócrates su sentimiento, tan agudo, de la unidad de los Griegos? Esto no se limita a una comunidad de raza; y si presupone un ideal común de «libertad y autonomía», este clima político no es más que un aspecto particular de un ideal más amplio, de toda una concepción del hombre. Lo que hace que un Griego sea, tal no es únicamente la raza —condición necesaria en cualquier caso, pero insuficiente en adelante—, sino el espíritu (13): «Nosotros llamamos Griegos a quienes tienen en común con nosotros la cultura, más que a los que tienen la misma sangre [62]».

Una vez más experimentamos aquí la sensación de llegar al umbral de una época y de un mundo nuevos: en una toma tan formal de posición se está expresando ya todo el ideal de los tiempos helenísticos: la cultura como bien supremo... Más aún: esta cultura nacional es, sin duda, obra de todos los Griegos, de toda la historia, de todas las ciudades griegas; pero es también, en grado eminente, la obra de Atenas, «escuela de Grecia», como el propio Isócrates se complace en repetirlo [63], después de Tucídides [64]. Su verdadera grandeza radica en esta superioridad en el plano cultural [65]; de ahí la actitud política de Isócrates: una Atenas presa de los demagogos, que se volviese enemiga de sus mejores hijos, de esa élite sobre la cual reposa su cultura, y por tanto su gloria, una Atenas degenerada, en suma, ya no sería Atenas, no tendría ya nada que defender, ni merecería ya ser defendida (14).

[57] *Pan.*
[58] *Arch.*
[59] *Ad. Nic.; Nic.; Evag.*
[60] *Panath.*
[61] *Phil.*
[62] *Pan.* 50.
[63] *Ant.* 295-297.
[64] THC. II, 41.
[65] *Ant.* 293-299; 302.

Así, pues, el ideal cultural de Isócrates, y la educación que éste exige, podían parecernos muy frívolos en un principio: esta «filosofía» ¿no era esencialmente «filología», amor por la palabra bella [66]? Sin embargo, desembocan, trascendiéndose, en un ideal magnífico del valor universal, pues este lenguaje, λόγος, como ya lo sabemos, es el Verbo, que hace del hombre un Hombre, del Griego un ser civilizado, digno de imponerse, como en efecto se impondrá con la gesta de Alejandro al mundo bárbaro subyugado y conquistado por su superioridad. Medimos aquí toda la distancia que separa la retórica formal, y el pragmatismo cínico de los Sofistas, de la seria y honesta educación de Isócrates. En el pensamiento y en la enseñanza de éste, forma y fondo aparecen como inseparables.

Aun cuando supongamos que en principio el orador sólo se sienta animado por una ambición de orden puramente literario, si verdaderamente desea realizar una obra de arte, si quiere ser grande, interesar, conmover a su público, no podrá conformarse con temas insignificantes o frívolos: será necesario que elija un tema provisto de contenido, humano, hermoso, elevado, con un alcance general [67]. Con ello volvemos a encontrar aquí, justificada esta vez racionalmente, la tendencia que ya he señalado como una de las más características de la educación clásica: la de alargar el tema por amplificación progresiva, de suerte que alcance lo universal, las ideas generales, los grandes sentimientos generosos; tendencia cuyos perjuicios será preciso denunciar más adelante, pues fue la causa de aquella vacía banalidad que caracterizó tantas obras producidas por el academicismo clásico. Pero sólo estamos aún en su comienzo, y en Isócrates esa tendencia aparece como un señalado progreso que amplía el horizonte y la ambición del orador: en él no sólo se opone al mero virtuosismo del Sofista, sino también al oficio materialista del logógrafo [68], al discurso judicial inspirado exclusivamente por sórdidos intereses particulares; Isócrates aboga por el discurso «político», susceptible de interesar a la mayoría del público, porque desarrolla temas de interés general, de interés humano.

Más aún, esta formación posee por sí misma una virtud moral: aun suponiendo siempre que el orador sólo busque triunfar, persuadir, pronunciar un bello discurso, se verá conducido naturalmente, nos reafirma el espíritu cándido y recto del viejo maestro [69], a elegir los temas más acordes con la virtud. Mejor todavía, el orador se verá necesariamente llevado a transferir la virtud propia de su palabra a sus costumbres, a su misma vida, pues la personalidad completa del orador se encarna en sus discursos [70]: la autoridad personal que le confiere una vida virtuosa le otorga más peso que el que puedan darle los procedimientos del arte más consumado.

[66] *Id.* 296.
[67] *Id.* 275-276; cf. 46; *Phil.* 10; *Panath.* 246.
[68] *Ant.* 46.
[69] *Id.* 277.
[70] *Id.* 278.

Así, poco a poco, en manos de Isócrates la retórica se transmuta en ética. Sin duda, se resiste a compartir lo que juzga una mera ilusión de los socráticos, a saber, que la virtud puede enseñarse y que pertenece a la esfera del conocimiento [71]: se siente persuadido, por lo menos, de que la aplicación del pensamiento a cualquier gran tema digno de éste provee un medio seguro de contribuir a la educación del carácter, del sentido moral, de la nobleza del alma: «Una palabra veraz, conforme a la ley y justa, es la imagen de un alma buena y leal» [72]. Por esta insensible transición de la literatura a la vida (admitiendo que los hábitos morales adquiridos en la una se transfieren necesariamente a la otra [73]), por todo este ingenuo idealismo, esta ilimitada confianza en el poder del verbo (estamos aún a mil leguas de distancia de los problemas angustiosos que acerca del lenguaje debaten a nuestro alrededor hombres como J. Paulhan o B. Parain), Isócrates se nos aparece, sin duda, como la fuente de la gran corriente del humanismo escolar.

Isócrates frente a Platón

Henos aquí ahora bien lejos por cierto de la filosofía y en particular, de la filosofía platónica. La actitud de Isócrates con respecto a esta última, y al plan educativo que ella supone, me recuerda el juicio sumario de Pascal acerca de Descartes: «¡Inútil e incierto!». Para comprender esta actitud es preciso, por supuesto, colocarse en el plano que Isócrates no consiente jamás en abandonar: el plano de la vida cotidiana y de la eficacia práctica. Platón pretende imponernos un inmenso ciclo de estudios, tan complejo y tan difícil que el propio plan va eliminando, sobre la marcha, a la mayor parte de los aspirantes, y ello con el quimérico objeto de conducirnos a la ciencia perfecta. Pero en la vida práctica no hay ciencia posible, en el sentido preciso que este vocablo, *ἐπιστήμη* tiene en Platón: conocimiento racional y demostrado [74]. Coloquémonos ante un problema concreto: se trata de saber qué hacer y qué decir. Jamás existirá una ciencia teórica lo bastante precisa para dictarnos la conducta a seguir. El hombre «verdaderamente cultivado», *πεπαιδευμένος*, asegura Isócrates, es aquel que tiene el don de «dar con» la buena solución, *ἐπιτυγχάνιν*, o por lo menos con el mal menor, con la solución más adecuada a la coyuntura, *καιρός*, y todo ello porque sustenta una «opinión» justa, *δόξα* [75]. Este vocablo, vergonzoso para Platón, define por el contrario para el modesto Isócrates el horizonte prácticamente accesible, la única ambición que el hombre puede realizar.

Si la ciencia es inaccesible ¡a santo de qué afrontar tantas fatigas

[71] *Id.* 274; *Soph.* 21.
[72] *Nic.* 7.
[73] *Ant.* 277.
[74] ISOC. *Ant.* 184.
[75] *Id.* 271; *Panath.* 30-32.

y alentar tantas pretensiones por un resultado tan dudoso! Según confesión del propio Platón, la ciencia del filósofo es inútil porque éste, privado de una ciudad verdadera, sana, está condenado a refugiarse en la ciudad ideal, ese sueño que lleva en lo más íntimo de su alma, pues en la ciudad real, como hemos visto, ¡se halla destinado al ridículo, al fracaso, a la persecución y a la muerte!

Isócrates, por su parte, opta por consagrarse a una tarea de más segura eficacia y cuya urgencia, por lo demás, es inmediata: forma a sus discípulos en la experiencia, en la práctica de la vida política, prefiriendo enseñarles a forjarse una opinión razonable sobre las cosas útiles, en lugar de «romperles la cabeza» en busca de la certeza de algunos temas perfectamente inútiles [76], como por ejemplo el cuadrado del cubo o la clasificación dicotómica del pescador de caña [77]. No se trata de remontarse al cielo de las Ideas, de juguetear con paradojas: la conducta en la vida no exige ideas sorprendentes o novedosas, sino el sólido sentido común de la tradición [78].

Espíritu agudo, espíritu geométrico

En el fondo de las cosas, la oposición de Isócrates a Platón es la oposición del espíritu agudo al espíritu geométrico. Isócrates trata de que en su discípulo se desarrolle el espíritu de decisión, el sentido de la intuición compleja, la percepción de esos imponderables que guían la «opinión» y la tornan justa. La cultura literaria, el arte (no la ciencia) de la palabra, constituyen el instrumento que puede servir para afinar este sentido del juicio. Pero el instrumento por sí solo no basta; es necesario también, el don congénito, pues en este dominio de la realidad moral y humana no puede existir ningún procedimiento coactivo que permita lograr de un espíritu cualquiera, supuesto que sea racional, un resultado seguro. Nada más absurdo, a los ojos de Isócrates, que la pretensión socrática de hacer de la «virtud» un conocimiento, una ciencia del tipo de las matemáticas, susceptible, por tanto, de ser enseñada [79].

Es preciso profundizar aquí el vínculo empírico que hemos establecido entre la retórica y la moral, y retomar, con un sentido mucho más sutil, la relación íntima que se establece, en el arte oratoria, entre la forma y el fondo. Estos dos aspectos, decíamos, son inseparables. Y sí que lo son, pues el esfuerzo para dar con la expresión adecuada exige y desarrolla una agudeza de pensamiento, un sentido de matices que el pensamiento conceptual no lograría explicitar sin esfuerzo y que, tal vez, no siempre sería capaz de hacerlo. La idea resulta familiar a todo lector de Valéry o de Bremond: hay cosas que el poeta siente y hace sentir de pronto, y que el sabio, inseguro, trata en vano de al-

[76] *Hel.* 5.
[77] Cf. PLAT. *Soph.* 218 e-s.
[78] ISOC. *Ad. Nic.* 41.
[79] *Soph.* 21; *Ant.* 274.

canzar. Así, pues, aunque esta educación oratoria, aparentemente del todo estética, sólo parece proponerse la formación de «virtuosos de la frase», en realidad resulta la más eficaz que pueda hallarse para desarrollar la agudeza del pensamiento.

«La palabra adecuada es el signo más seguro del pensamiento justo[80]»: esta idea, fundamental en Isócrates, tiene una profundidad y un alcance que él mismo acaso no haya sospechado. Para ello habría sido preciso que poseyera un espíritu aún más agudo, que fuera menos prosaico y más consciente de los valores propiamente poéticos de la prosa artística: habría podido invocar entonces contra Platón el ejemplo del propio Platón, y oponer al cientificismo intransigente de su teoría la práctica del escritor. Hemos visto todo eso que, a través de la pluma de Platón, expresa los valores del mito, la poesía, el arte puro, el de la preparación psicológica, del ritmo de los diálogos, del arte de la frase, del propio vocablo. ¿Acaso Platón no ha colocado aquí, con frecuencia, más que en los pasajes de dialéctica árida y laboriosa, la esencia misma de su mensaje, lo que hay de más sutil, de más fino, de más verdadero, en todo su pensamiento?

Las dos columnas del templo

Tales son los dos tipos fundamentales de educación, las dos orientaciones rivales, que Platón e Isócrates propusieron a la pedagogía griega, que se convertiría en la tradición clásica. Para definirlas me he visto en la necesidad de esquematizar y endurecer un tanto su oposición: en rigor de la verdad, sus enseñanzas, paralelas y contemporáneas, no siempre se enfrentaron con tal rigidez de rivales y adversarias.

Sería en extremo interesante, pero creo que realmente imposible dado el estado actual de nuestra documentación, rehacer la historia, probablemente compleja y matizada, de sus relaciones (15). Éstas han podido evolucionar. Ni uno ni otro tenían este sólo adversario: Isócrates no resumía toda la retórica; ya lo hemos visto oponerse a la sofística pura de un Alcidamas. Ni Platón encarnaba tampoco toda la filosofía: los «erísticos» a quienes combate Isócrates pueden ser también, especialmente, los Megáricos o Antístenes. Entre los dos jefes de partido pudieron verificarse acercamientos o formalizarse alianzas para hacer frente a un mismo enemigo: frente común de los Dogmáticos contra la crítica, disolvente de la escuela de Megara, y aun de los «Ideólogos», de los apóstoles de la alta cultura, contra el espíritu estrecho de los políticos realistas.

Deberá tenerse presente, sobre todo, que estos acercamientos tácticos se acentuaron, sin duda, por el intercambio de influencias recíprocas. Isócrates parece haber sufrido la influencia de Platón cuando asigna un lugar tan honorable a las matemáticas y a la filosofía den-

[80] *Nic.* 7 = *Ant.* 255.

tro de su cultura preparatoria. ¿Y no se advierte acaso, por parte de Platón, una especie de concesión a Isócrates, un reconocimiento de la legitimidad del arte literario en aquel manifiesto en favor de una retórica filosófica que es el *Fedro* y que, en el propio seno de la Academia, el joven Aristóteles, *privat-docent* de retórica, será justamente el encargado de ampliar (16)?

Entre ambos no sólo media, pues, rivalidad, sino emulación. Y esto sí que interesa al hilo de nuestra historia: ante los ojos de la posteridad, la cultura filosófica y la cultura oratoria aparecen ciertamente como dos rivales, pero también como dos hermanas; no sólo reconocen un origen común, sino también ambiciones paralelas que por momentos se confunden. Son, decíamos, dos variedades de una misma especie: su debate ha enriquecido la tradición clásica sin comprometer su unidad. En la puerta del santuario adonde hemos de penetrar se levantan a un lado y otro, como dos pilares, como dos robustos atlantes, las figuras de estos dos grandes maestros, «como equilibrándose y correspondiéndose entre sí», ἀντιστρόφους καὶ συζύγας[81].

[81] Cf. ISOC. *Ant.* 182.

SEGUNDA PARTE

PANORAMA DE LA EDUCACIÓN CLÁSICA EN LA ÉPOCA HELENÍSTICA

CAPÍTULO I

LA CIVILIZACIÓN DE LA «PAIDEIA»

Hemos llegado al corazón mismo de nuestro tema: el estudio de la educación antigua se hará ahora verdaderamente fructífero. Lo que justifica y recompensa el lento trabajo del historiador, cualquiera que sea el objeto de estudio que haya escogido, no radica tanto en la reconstrucción de las etapas genéticas como en el análisis y comprensión del objeto mismo, en su forma adulta, plenamente evolucionada, cargada de valores. Sólo a partir de la generación posterior a la de Aristóteles y de Alejandro Magno la educación antigua llega a ser lo que verdaderamente fue, y alcanza su Forma clásica, y en suma definitiva. Ya no cambiará más, por así decirlo, al menos, aunque su historia registre todavía cierto tipo de evolución (que desgraciadamente, a causa de una escasez documental suficientemente densa y distribuida con poca regularidad, es difícil fijar una cronología), ésta casi no representará otra cosa que la consumación de un proceso bien definido desde el principio, el desarrollo y el florecimiento de caracteres ya virtualmente adquiridos.

Con el transcurso de los siglos posteriores, la educación clásica acabará por perder mucho de aquello que aún podía quedarle de su condición nobiliaria (si bien habría de continuar siendo siempre, de por sí, un factor aristocrático); el papel de la cultura física continua oscureciéndose progresivamente (no sin dilaciones ni resistencias aquí o allá) en favor de los elementos espirituales propiamente dichos y, dentro de éstos, el aspecto artístico, musical sobre todo, cede definitivamente el lugar a los elementos literarios. La educación, sin dejar de

ser antes que nada moral, se hace más libresca y, como consecuencia natural, más escolar; la escuela, que se consolida y desarrolla como institución, sustituye poco a poco al ambiente, natural o electivo, del club juvenil con su atmósfera característica de relaciones más o menos apasionadas entre un adulto y un adolescente. Y con ello acaba de completarse la transición hacia lo que he llamado una educación de escribas.

Pero, insistimos una vez más, que esta evolución se considera desde un principio como ya alcanzada: si bien el gimnasio, como centro deportivo, sigue siendo el cuadro simbólico de la fase educativa final, si bien es preciso aguardar los días del Bajo Imperio romano para que los pequeños colegiales reciban, como modelo de escritura, ciertas máximas del tipo «Aprender a leer y escribir con corrección es el comienzo de la sabiduría», *'Αρχὴ μεγίστη τοῦ φρονεῖν (ο: τοῦ βίου) τὰ γράμματα* [1], el principio en sí, que las costumbres no hicieron más que realizar progresivamente, estaba ya adquirido desde los comienzos; Aristóteles lo había formulado de manera categórica [2]: el estudio de las primeras letras, dice, desempeña un papel de primera magnitud en la educación, pues, además de su utilidad práctica en el plano de la vida profesional, familiar y política, ellas son el instrumento «por medio del cual se puede adquirir un sinnúmero de otros conocimientos», y constituyen, en consecuencia, la base de toda formación.

La educación helenística es justamente la que debemos llamar educación clásica: es la de todo el mundo griego, cuando éste se estabiliza tras las grandes aventuras de las conquistas de Alejandro y de las guerras de sucesión que siguieron a su muerte. Y sigue siendo la educación vigente en todo el mundo mediterráneo, durante el tiempo que éste merezca considerarse antiguo: ésta, en efecto, rebasa la era propiamente helenística para extenderse al período romano.

No hubo, digámoslo desde ahora, una educación ni tampoco una civilización autónoma propiamente romana: Italia, y luego, por su intermedio, todo el Occidente latinizado, fue incorporada al aréa de la civilización helenística que se conoce bajo la denominación de *hellenistisch-roemische Kultur*, según la llaman los eruditos alemanes con una fácil pedantería. Existe sin duda una originalidad latina, pero ésta sólo representa un semblante secundario de esta civilización, no una civilización distinta: la educación romana, que tendré ocasión de estudiar en la Tercera Parte, no es otra cosa que una adaptación de la educación helenística a los medios de expresión latina. Por lo que respecta al Oriente griego, la conquista romana, la sustitución de la autoridad de los diversos soberanos por la del pueblo, representado por un procónsul todopoderoso mientras llega la hora del emperador-dios, no influyó seriamente sobre la civilización, ni sobre la vida cultural, ni sobre la tradición educativa en particular.

[1] *P. Bouriant,* I, 169; CRUM. *Epiph.* II, 615; PREISIGKE, *SB,* 6218.

[2] *Pol.* VIII, 1338 a 15-17, 36-40.

Si bien una atenta clasificación cronológica de datos epigráficos y papirológicos atestigua que ciertas innovaciones pedagógicas sólo aparecen en la época imperial, se trata únicamente de ciertos detalles menudos cuyo conjunto no bastaría para caracterizar una educación específica de la época romana. De hecho, a lo largo de la mitad oriental del mundo mediterráneo, la educación helenística se perpetuó, sin solución de continuidad, durante toda la edad romana, y aun después, ya que el triunfo del cristianismo, como veremos, no trajo consigo la revolución pedagógica que aguardaría un espíritu moderno: el destino de la educación clásica se prolonga, a través de toda la historia bizantina.

Estado de la cuestión

Estamos, pues, en el corazón del tema. Por desgracia, la insuficiencia de las monografías torna muy dificultoso el diseño del panorama esperado: una síntesis rápida, como ésta, presupone contar con los resultados de una paciente labor de análisis suficientemente adelantada. Lo cierto es que la educación helenística ha sido mucho menos estudiada que la del período anterior o que la educación romana (1). Y no es que se carezca de fuentes; por el contrario, éstas sobreabundan; al aporte de la tradición literaria (dentro de la cual se multiplican los tratados y manuales pedagógicos) se agrega ahora un rico material epigráfico, realmente valioso para el estudio de las instituciones (escuelas y concursos), y la inapreciable contribución de las excavaciones de Egipto, cuyos papiros, óstraca y tablillas (2), nos permiten adentrarnos en la intimidad de la vida escolar: ahora podemos estudiarla a la luz de documentos directos: libros y deberes de los propios colegiales. Sin embargo, estos materiales, a pesar de ser muy accesibles y encontrarse ya reunidos, distan mucho de haber sido explotados hasta ahora como lo merecen. De modo que la exposición que intentaré aquí ha de resultar, por lo menos, prematura. Ojalá, pues, la inevitable imperfección de un esbozo semejante provoque el legítimo espíritu de emulación de un especialista y lo decida a salvar, por fin, esta laguna lamentable (3).

De todo esto podríamos deducir cuánto hay de anárquico en el enfoque de la investigación científica: cualquiera que fuese el mérito de los trabajos de que había sido objeto el período helenístico, después del descubrimiento de Droysen, fue preciso aguardar estos últimos años para que por fin aparecieran trabajos satisfactorios sobre su civilización (4). Si entre tanto se hubiese dispensado a su estudio una décima parte de los esfuerzos que se consagraron en Francia a sutilezas sobre la definición del purismo de la edad de oro o sobre el siglo de Pericles, en Alemania a la exaltación de las virtudes del arcaísmo y del «dorismo», en Italia a perseguir la quimera de una autonomía de la latinidad, no tendríamos que deplorar todavía la existen-

cia de tan grave laguna en nuestro conocimiento del pasado, en el conocimiento de nuestra propia tradición occidental.

Insisto una vez más, pues éste es el hecho esencial a comprender: si la antigüedad ha fecundado toda nuestra tradición europea, si este arcaísmo y este aticismo tan celebrados una y otra vez, si el espíritu propiamente romano, han podido influir sobre tan dilatada sucesión de generaciones, ello solamente fue posible en la medida en que su aporte creador pudo ser recogido, integrado y transmitido por esa tradición clásica, con la cual la civilización helenística recibió su Forma y donde la educación de este mismo período representa la síntesis y algo así como un símbolo.

La educación, centro de la civilización helenística

Aun sin tener en cuenta las lejanas perspectivas dentro de las cuales acabamos de insertarla, esta educación merece la atención del historiador: la importancia que le depara la historia del período helenístico es de tal magnitud que debe considerársela como el centro mismo de todo panorama sincero de esta civilización.

Resulta vanal constatar el brusco cambio de escala que las conquistas de Alejandro imponen al mapa del área ocupada por el helenismo: su frontera oriental retrocede de golpe, unos cuatro mil kilómetros, desde la franja costera del Egeo hasta las riberas del Syr-Daria y del Indo. Desde entonces la guerra tendrá por finalidad la disputa de vastos imperios, y no ya la de unos cuantos metros de olivares en las minúsculas llanuras del Lelanto o de Crisa.

En este horizonte inmensamente ensanchado, el cuadro tradicional de la ciudad antigua se hace pedazos o, por lo menos, se desdibuja en un segundo plano. Por cierto que siempre hay ciudades de tipo griego; inclusive, las hay más que nunca: excepto en Egipto, la política de helenización que practican los monarcas sucesores de Alejandro se traduce en la creación o en el desarrollo de centros urbanos organizados a la manera griega. Sin duda, también la vida «política» se mantiene activa, aun en el plano exterior: hay siempre durante la época helenística guerras entre ciudades, alianzas, tratados (hasta nos es dado ver cómo dos ciudades rivales apelan al arbitraje no de un soberano, sino de una tercera ciudad): todo lo cual tiene su explicación en el hecho de que la monarquía helenística continúa siendo todavía una superestructura sobreimpuesta, cuyo mecanismo tiende a reducirse a un mínimo y a descansar, lo más posible, en las instituciones ya existentes de las ciudades. La misma actitud habremos de hallar, durante mucho tiempo todavía, en el Alto Imperio romano.

Sin embargo, esta actividad de la ciudad sólo reviste ahora una importancia municipal (acaso de vital significación para sus miembros, por supuesto): la ciudad no es más que la patria chica; ha dejado de ser la categoría fundamental, la norma suprema del pensamiento y de la cultura.

A despecho de las apariencias y, por momento, de sus exigencias, no es el Estado monárquico el llamado a sucederle: inorgánico, falto de seguridad en sí mismo, desmembrado y reconstituido al compás de las aventuras guerreras o dinásticas, juguete de la Fortuna, Τύχη, (que se convierte en la diosa mayor, en detrimento de las viejas divinidades de la *polis*), el Estado carece de ascendiente necesario para imponer al hombre una doctrina fundamental, la que da un sentido al mundo y a la vida. Antes que súbdito lágido o seléucida, el Sabio helenístico se considera y se proclama κοσμοπολίτης, «ciudadano del mundo» (5), y este término (por lo menos hasta el apogeo del imperio) supone una negación, una superación de la ciudad, mucho más que la afirmación positiva de una unidad concreta de la Humanidad, cuya existencia es todavía inconcebible[3].

El heredero real de la ciudad antigua no es el individuo, como suele decirse frecuentemente con un matiz peyorativo, sino la persona humana que, liberada del condicionamiento colectivo, de la inmersión totalitaria que la imponía la vida de la ciudad, adquiere ahora conciencia de sí misma, de sus posibilidades, exigencias y derechos. La norma, la justificación suprema de toda existencia, comunitaria o individual, radica desde entonces en el hombre, entendido como personalidad autónoma que se justifica por sí misma, encontrándose probablemente más allá de su Yo, pero a través de éste y sin renunciar jamás a su individualidad, la realización de su propio ser. Más que nunca el hombre griego se piensa a sí mismo como centro y «medida de todas las cosas», pero este humanismo ha tomado ahora conciencia de su exigencia personalista: para el pensamiento Helenístico la existencia humana no tiene otro objeto que el de alcanzar la forma más rica y más perfecta de la personalidad; como el coroplasta modela y decora sus figuras de arcilla, así cada hombre debe imponerse como tarea fundamental la de modelar su propia estatua. Ya he citado alguna vez esta famosa fórmula: es del posterior Plotino, pero la idea se halla subyacente en todo el pensamiento helenístico. Formarse a sí mismo, extraer del niño que uno ha sido antes, de ese ser mal bosquejado en que puede uno correr el riesgo de quedarse, el hombre plenamente hombre cuya figura ideal es posible entrever: he ahí la obra de toda la vida, la única obra a que esta vida puede consagrarse noblemente.

Pero ¿qué otra cosa es esto sino llevar hasta el límite, consagrándola como absoluta, la noción misma de la educación? Ésta, la παιδεία ya no es solamente la técnica apropiada para el niño, παῖς, que lo equipa, lo prepara precozmente para que se convierta en hombre; mediante una notable amplificación, αυξησις, el mismo vocablo, en el griego helenístico, sirve para designar el resultado de este esfuerzo educativo, proseguido más allá de la escuela, durante toda la vida, con el objeto de realizar con mayor perfección el ideal humano:

[3] TERT. *Apol.* 38, 3.

παιδεία (o παίδευσις) llega a significar la cultura, concebida no en el sentido activo, preparatorio, de la educación, sino en el sentido perfectivo que esta palabra tiene hoy día entre nosotros: el estado de un espíritu plenamente desarrollado, en el cual han florecido todas sus virtualidades, el del hombre que ha llegado a ser verdaderamente hombre. Y es digno de señalarse que Varrón y Cicerón, cuando deban traducir παιδεία escogerán, en latín, la palabra *humanitas*[4] (6).

Esta transfiguración de la noción de educación, tan humilde en sus orígenes, también se refleja sobre el plano colectivo, ¿qué es lo que configura desde entonces la unidad de aquel mundo griego, dilatado hasta la dimensión de la οἰκουμένη del «universo habitado» (se sobreentiende, por hombres dignos de tal apelativo, por hombres civilizados)? Menos que nunca importa la sangre: Isócrates ya lo había sugerido, pero ello cobra mayor acento de verdad en la época helenística, cuando el helenismo incorpora y asimila tantos elementos de origen extranjero, ¡iranios, semitas, egipcios! Tampoco la unidad política, que casi no logró sobrevivir a la muerte de Alejandro: no puede ser otra cosa que el hecho de comulgar con un mismo ideal, con un mismo pensamiento concerniente a la finalidad esencial del hombre y a los medios de alcanzarla, en una palabra, la comunidad de civilización, mejor dicho, de cultura.

Subrayo una vez más el matiz personalista que posee en francés este vocablo, que el genio de la lengua contrapone netamente a la noción colectiva de civilización (*culture*, en francés, no es en modo alguno el equivalente del alemán *Kultur*). Y bien, precisamente ese ideal de vida personal es lo que los griegos poseen en común, y no necesariamente esta o aquella forma de vida social, la ciudad por ejemplo. Si bien el cuadro municipal, con sus instituciones características, sigue siendo el marco más propicio para el pleno florecimiento de la vida civilizada, el marco normal de la vida griega ya no es el marco necesario, pues hay griegos, y gente que viven a la griega, fuera de las ciudades organizadas, por ejemplo en la χώρα en el «país llano» de Egipto. No, lo que une a todos los griegos sin excepción, a los griegos de la propia Grecia, a los emigrantes desplazados desde el desierto de Libia hasta las estepas del Asia central, en fin, a los bárbaros recién helenizados, es el hecho de que tratan de modelarse según un mismo tipo ideal de humanidad, el hecho de haber recibido la misma formación orientada hacia ese fin común, en suma una misma educación.

Dondequiera que aparezcan y se instalen griegos, ya sea en las aldeas del Fayum, adonde los Ptolomeos llevan una colonización militar[5], ya sea en Babilonia[6] o en la distante Susiana[7], se les ve asentar muy pronto sus instituciones, sus establecimientos de enseñanza, escuelas primarias y gimnasios. Es que la educación tiene para

[4] GELL. XIII, 16, 1.
[5] *Aeg.* XI (1930-1931), 485.
[6] *SEG.* VII, 39.
[7] *Id.* 3.

ellos una importancia primordial: aislados en tierra extraña, desean ante todo, a pesar de la influencia del medio, conservar en sus hijos su condición de helenos, que consideran por encima de todo. La educación clásica es, esencialmente, una iniciación a la vida griega, la cual modela al niño y al adolescente en función de las costumbres nacionales, y los envuelve en ese estilo de vida característico que distingue al hombre de la bestia, al heleno del bárbaro.

Si tratamos de determinar cómo expresan ellos esa noción que evoca en nuestro espíritu, bajo su acepción abstracta, la palabra «civilización», experimentaríamos la sorpresa de comprobar que lo hacían también, recurriendo a una segunda ampliación, por medio de la misma palabra παιδεία (παίδευσις). Y tanto es así, que si fuera preciso definir la originalidad de la civilización helenística respecto de la ciudad antigua que la precedió en el tiempo y de la Ciudad de Dios que la seguirá después (la civilización cristiana del Bajo Imperio constantiniano, de la cristiandad medieval, occidental o bizantina), yo diría que entre la civilización de la πόλις y la de la θεόπολις, aquélla se nos aparece como una civilización de la παιδεία.

Basta comprobar la creciente importancia que las nociones educativas ocupan en el pensamiento griego. Platón, como se ha visto, y detrás de él todavía Aristóteles[8], siempre que tratan de educación, lo hacen dentro del marco y en función del problema político. Los filósofos helenísticos, por el contrario, consagran de buen grado a la educación un tratado autónomo, περί παιδείας o περί παίδεων ἀγωγῆς: después de Aristipo[9], un precursor, tal fue notoriamente el caso de los discípulos de Aristóteles, Teofrasto[10] y Aristóxeno[11], y el de los grandes Estoicos, paladines del helenismo, Cleantes[12], Zenón[13], Crisipo[14]; y también otros: Clearco de Soli[15] o Cleómenes[16].

Para los hombres de esta edad, la cultura personal, tal como la educación clásica permite adquirirla, se presenta como «el más precioso bien que pueda otorgarse a los mortales». Esta fórmula retomada de Platón[17] es de Menandro[18], y será repetida constantemente, en esos mismos términos, durante ocho siglos[19], hasta la época de aquellos lejanos pero fieles herederos: el pagano Libanio[20] o San Gregorio Nacioanceno[21].

El primero de todos los bienes, en cierto sentido el único bien. Recordaré esta anécdota característica: después de la toma de Megara, Demetrio Poliocertes quiso indemnizar al filósfo Estilpón por los daños que pudiera haber sufrido a raíz del saqueo de la ciudad; le pidió

[8] *Pol.* VII-VIII.
[9] DL. II, 85.
[10] *Id.* V, 42.
[11] *Id.* VIII, 15.
[12] *Id.* VII, 175.
[13] *Id.* VII, 4.
[14] QUINT. I, 11, 17.
[15] DL. I, 9.
[16] *Id.* VI, 75.
[17] *Leg.* I, 644 b.
[18] *Monost.* 275.
[19] PLUT. *Lib. educ.* 5 D; CLEM. *Paed.* I, 16, 1.
[20] *Or.* LII, 13.
[21] *Or.* XLIII, 11, 1.

que levantase un inventario estimativo. Estilpón le respondió diciendo «que él nada había perdido de cuanto le pertenecía, pues nadie le había arrebatado su cultura, παιδεία, ya que conservaba la elocuencia y el saber»: λογος, ἐπιστήμη[22].

La religión de la cultura

Sería esta la causa por la cual encontramos en tantos monumentos funerarios, epitafios, bajorrelieves o estatuas, una evocación de la cultura intelectual de los difuntos. Se deba a su expresa voluntad o a la iniciativa de sus herederos, se nos muestran bajo los rasgos propios de hombres de letras, oradores, filósofos, aficionados al arte, músicos (7).

Estos monumentos no pertenecen necesariamente, como se creía en un principio, a intelectuales de oficio, profesores, artistas o escritores. Hoy día sabemos que, en la mayor parte de los casos, aquellos monumentos estaban dedicados a particulares cuya actividad profesional podía ser ejercida en otros campos: médicos, funcionarios, comerciantes; pero en todos los casos querían siempre recordar en sus tumbas una sola cosa: que habían sido iniciados en la ciencia de las Musas, que habían tenido acceso a ese tesoro incomparable, la cultura del espíritu.

El testimonio de estos monumentos ha resultado bastante preciso para evocar toda una gama de creencias singulares, que nos han permitido conocerlas mejor y revelarnos su amplia difusión: todas estas creencias expresan a su manera una misma sobreestimación metafísica de los valores culturales.

La civilización helenística encarece en tal medida la significación de estos valores que, a su modo de ver, la suprema felicidad no puede concebirse sino bajo la forma de vida del hombre ilustrado o del artista. La imagen depurada con que desde entonces se concibe la vida eternamente dichosa de que disfrutan las almas de los héroes en los Campos Elíseos nos muestra a éstos entregados a los goces supremos del arte y del pensamiento; en el seno de una eterna primavera, entre praderas esmaltadas de flores y refrescadas por manantiales, encuentran ellos «controversias para los filósofos, teatros para los poetas, coros de danza y conciertos, y coloquios bien ordenados en torno de la mesa de los banquetes»: así habla el desconocido retórico que escribió en el siglo I antes de nuestra era, el diálogo seudoplatónico *Axiochos*[23].

La vida cultural aparecía así en esta tierra como un reflejo, como un saber anticipado de la vida dichosa de las almas favorecidas por la inmortalidad. Más aún, la vida cultural era el medio para obtener

[22] DL. II, 115; cf. PLUT. *Lib.educ.* 5 F-6 A.

[23] [PLAT.] *Ax.* 371 cd.

este privilegio: la labor de la inteligencia, la práctica de las ciencias y las artes, eran un seguro instrumento de ascesis que, purificando el alma de las manchas que dejan las pasiones terrenas, la iban liberando poco a poco de los vínculos agobiantes de la materia. Después de toda una vida consagrada al servicio de las Musas se podía contar sobre seguro con el patronazgo de estas diosas, que atraerían hacia sí e introducirían en las esferas astrales a las almas así preparadas para llegar a ser dignas de tal honor.

Esta singular doctrina de la inmortalidad conquistada por medio de la cultura es muy antigua: aparece con toda nitidez cuando muere Pitágoras, al que las ciudades de Metaponto y Crotona tributan los honores divinos hasta entonces reservados a los héroes fundadores o salvadores de ciudades. En la época clásica, la heroización por la cultura es privilegio de seres excepcionales, grandes sabios, fundadores de sectas: después de Pitágoras, según hemos visto, Platón recibe análogo beneficio. Pero durante la época helenística y romana se difunde ampliamente: la heroización se torna cosa corriente, y en adelante parecerá normal que todo poeta, pensador, artista, hombre ilustrado, discípulo de las Musas, pueda aspirar a ella. Todos pueden reivindicar para sí el hermoso título de μουσικὸς ἀνήρ, «hombre de las Musas»[24], santificado y salvado por ellas.

Sin duda alguna, un misticismo de esta índole no era profesado de manera consciente y con una fe tan intrépida por todos los hombres cultos; pero algo de él se irradiaba, en mayor o menor grado, sobre la cultura de todos: cosa divina, pasatiempo celestial, nobleza del alma, la παιδεία se revestía de una especie de luz sagrada que le confería una dignidad superior, de orden propiamente religioso. En el profundo desbarajuste nacido del brusco desmoronamiento de las antiguas creencias, ésta continuó siendo el único valor firme; auténtico, a que podía asirse el espíritu del hombre: elevada hasta la cima de lo absoluto, la cultura helenística, terminó por convertirse, para muchos, en el equivalente de una verdadera religión.

[24] *IG.* XIV, 2000.

CAPÍTULO II

LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

En su forma más completa, la educación helenística supone una compleja suma de estudios que se extiende desde los siete a los diecinueve o veinte años. Para precisar las etapas utilizaremos la vieja división de Hipócrates (sin dejarse engañar por su rigor simétrico: ya se sabe hasta qué punto la antigüedad, desde Pitágoras a las alegorías bíblicas de los Padres de la Iglesia, amó la especulación numérica). Hipócrates, se nos dice [1], dividía la vida humana en ocho períodos de siete años: la educación clásica reclamaba para sí los tres primeros, designados con los nombres de παιδίον, «párvulo» (menor de siete años); παῖς, «niño» (de los siete a los catorce años) y μειράκιον, «adolescente» (desde los catorce a los veintiún años). Aristóteles utiliza en suma un cuadro análogo, y el análisis que hace de éste nos permite captar más de cerca su contenido real.

Hasta los siete años el niño permanece en el seno familiar, entre manos femeninas; los Antiguos, tan preocupados por la finalidad humana de la educación (el niño como tal, no les interesa), casi no se ocupan de esta primera fase, que para ellos no integra el proceso de la παιδεία en el pleno sentido de la palabra. Desde los siete años en adelante, y teóricamente hasta los catorce (Aristóteles dice vagamente, hasta la pubertad, ἥβη), se extiende el período escolar, equivalente a nuestra escuela primaria. El período siguiente, la efebía, resulta

[1] POLL. II, 4; CENSOR. XIV, 3-4; ARSTT. *Pol.* VII, 1336 a 23-24; VIII, 1338 b 39-1339 a 8; PHILO. *De opificio mundi*, 103-105; ANAT. *Déc.* 7.

en cierto modo coronado por una etapa de formación cívica y militar.

Pero, excepto en casos excepcionales (el de Egipto, país colonial, donde la efebía se inicia precisamente a los catorce años; también el de la rigurosa Esparta, donde la efebía ocupa toda la adolescencia), esta etapa sólo se sitúa en las postrimerías del tercer período; en la mayoría de los casos sólo exige un año, más raramente dos y aun tres; pero siempre entre los dieciocho y los veinte años.

De esta suerte, entre la salida de la escuela primaria y el ingreso en la efebía se extendía un período para el cual la tradición antigua nada había previsto: era un período vacío, la edad turbulenta en que se producía la iniciación en los amores impuros. Pero en la época helenística estos años de adolescencia son aprovechados y consagrados a «otros estudios», ἄλλοις μαθήμασι, como dice Aristóteles [2], cuya necesidad habían proclamado Platón e Isócrates: el equivalente de nuestra enseñanza secundaria, que asegura a los jóvenes una sólida cultura general y les permite afrontar luego con provecho una enseñanza de orden superior.

Ésta corresponde, cronológicamente a la efebía; no significa que la enseñanza fundamentalmente deportiva que recibían los efebos en el gimnasio pudiese equivaler a nuestra enseñanza universitaria; pero a la sombra del gimnasio, y destinada a jóvenes de edad efébica, se desarrollaba una verdadera enseñanza superior, de técnica elevada, que ofrecía, como la nuestra, diversas especialidades, rivales y paralelas: retórica, filosofía, medicina.

Finalmente, como remate de todo, en ciertos centros privilegiados, primero en Alejandría, después en Pérgamo, más tarde, bajo el Imperio, en Atenas, aparecen ciertos establecimientos científicos como el Museo, donde los sabios más cualificados se entregan libremente a la investigación y agrupan a su alrededor a jóvenes discípulos en verdaderos seminarios de estudios superiores.

Desde luego, el ciclo completo de estos estudios nunca pudo ser cursado hasta el final sino por una pequeña minoría favorecida por los dones de la fortuna y del espíritu: la clientela general sólo tenía acceso a los grados elementales. Si bien la educación clásica fue en principio privilegio del hombre libre, los jóvenes esclavos no siempre estaban excluidos (1). En cuanto a las jóvenes, frecuentan desde entonces, con iguales derechos que los jóvenes, las escuelas primarias y secundarias o (también en otros lugares, además de Esparta) la palestra y el gimnasio. El ideal de la mujer helenística no es ya el del Iscómaco de Jenofonte, el cual describe así, con ingenua satisfacción, en el momento de su boda, a la mujer que había elegido por esposa [3]:

«Sólo tenía quince años cuando entró en mi casa. Hasta entonces había vivido sometida a una extremada vigilancia, a fin de que no viese, oyese ni preguntase casi nada. ¿Qué más podía yo pretender, si había

[2] *Pol.* VIII, 1339 a 5; TEL. 98, 72; [PLAT.] *Ax.* 366 e-367 a.

[3] XEN. *OEc.* 7.

hallado una mujer que sabía tejer, hilar la lana para hacer una capa, y que además supiera distribuir el trabajo a las esclavas hilanderas? Y en cuanto a sobriedad, por cierto que había recibido muy buena formación. ¿No era todo ello excelente?»

La instrucción pública

Durante la época helenística, la educación deja de ser materia de iniciativa privada y se convierte, normalmente, en objeto de reglamentación oficial. Es éste un hecho nuevo, por lo menos como generalidad: Aristóteles [4], sin duda, asigna al legislador el deber estricto de legislar acerca de la educación, *νομοθετητέον περί παιδείας*, pero también en ésta, según acontece, el gran filósofo habla como precursor de la época helenística (2), pues en su tiempo [5] la existencia de una verdadera «instrucción pública» a cargo del Estado seguía siendo una originalidad de las ciudades «aristocráticas» (Esparta, Creta), cuyas tendencias totalitarias ya hemos tenido ocasión de constatar (3). Para los helenísticos, por el contrario, la legislación escolar se ha convertido en algo normal, en uno de los atributos indispensables de todo Estado civilizado. De ahí el asombro al encontrarse en la Roma republicana con un estadio de evolución que resulta arcaico, ya que el Estado sigue aún desentendiéndose de la educación [6].

De competencia municipal

Sin duda, es necesario aportar toda una serie de precisiones. Ante todo, el Estado es, específicamente, la ciudad, el municipio, y no el reino. El reino helenístico no es, como en los tiempos del Bajo Imperio Romano con pretensiones totalitarias: en cierto sentido es un Estado «liberal», que limita sus responsabilidades a un *mínimum* estricto, que sólo dispone del mecanismo administrativo indispensable y se siente feliz de desembarazarse de estos menesteres, confiando en la mayor medida posible la atención de los servicios públicos al escalón inferior, o sea los municipios. Tal es el caso particular de las instituciones educativas.

Veremos que alguna vez el soberano helenístico interviene en la administración o en la política escolar; pero lo hace siempre a título privado como «benefactor», como mecenas, diríamos nosotros. Será preciso aguardar el advenimiento del Imperio Romano para que el soberano intervenga en el dominio educativo como legislador, y aun entonces lo hará primero, fundamentalmente, para recordar sus deberes a las ciudades y no para sustituirlas.

4 *Pol.* VIII, 1337 a 33; cf. 11; X, 1180 a 24 s.

5 *Pol.* IV, 1300 a 4-6.

6 *Pol. ap.* CIC. *Resp.* IV, 3.

Una excepción, Egipto, confirma en cierto modo la regla. Sabido es que allí las instituciones municipales se desarrollaron tardíamente. Fuera de Alejandría, el Egipto lágida sólo contaba con dos o tres verdaderas ciudades: Naucratis, Ptolemaida y, acaso, Paretonio. Pero las instituciones características de la educación griega, las escuelas y gimnasios, que juntamente con el propio helenismo se habían difundido de manera muy amplia por el país, tampoco allí fueron reivindicadas por el soberano más que en otras partes, sin que quedasen, no obstante, abandonadas a la explotación particular de carácter comercial: por lo menos así aconteció ciertamente con la más importante de estas instituciones, el gimnasio, llave maestra del sistema educativo. En la medida en que podemos conocerlo, el gimnasio del Egipto lágida parece haber sido administrado y sostenido financieramente por una asociación, tal vez de antiguos alumnos, *οἱ ἐκ τοῦ γυγνασίου* [7], asociación ésta que mantenía estrechas relaciones con la organización que agrupaba a los habitantes Griegos de una localidad determinada, cuando existía una organización de este tipo, como por ejemplo las guarniciones en que los soldados griegos se constituían en *πολίτευμα*; más aún, donde no existía inicialmente esa organización paramunicipal, después cuasimunicipal, parece que nació y se fue desarrollando poco a poco en torno al gimnasio: su evolución sólo concluirá bajo el Imperio Romano y, entonces ya completada, el gimnasio egipcio abandonará el estatuto de asociación privada para adoptar, como en todos los confines del mundo griego, el carácter de establecimiento público (4).

Este carácter municipal de las instituciones educativas dificulta una exposición sintética que resulte, a la vez, exacta y precisa. Bien sabido es cuán apasionada afición testimoniaron los griegos al ideal de libertad y autonomía: las ciudades helenísticas, que no lograron ponerse de acuerdo para adoptar un calendario común, tampoco siguieron una política escolar uniforme. Y las cosas se complicaron a placer: los mismos títulos designan, aquí y allí, magistraturas distintas, mientras que, en otros casos, funciones homólogas son desempeñadas por personajes revestidos de títulos diferentes...

Por tanto, es preciso proceder con cautela: no es verdad, por lo pronto, que en todas las ciudades helenísticas la educación se convirtiese, pura y simplemente, en una institución estatal. Servicio de interés general que el Estado no quiere ya contemplar con indiferencia, la educación es, casi en todas partes, objeto de preocupación para las ciudades, pero no siempre con el mismo grado de intensidad ni de igual manera en todos sus niveles.

De todas las instituciones educativas, la más oficial, la única que funcionará siempre como institución pública, es la efebía. Se trata de una institución muy general, que aparece dondequiera que el helenis-

7 *APF.* II, 528, 26; *SEG.* VIII, 504; 531; 694.

mo se implante o trate de hacerlo. Aunque en realidad sólo conocemos bien la historia de la efebía ateniense, al parecer ésta sirvió de modelo a la de las demás ciudades helenísticas; en todo caso, es posible considerarla como arquetipo.

La efebía ática

Sean cuales fueran sus orígenes, probablemente remotos, o la fecha, discutida, de su aparición, la efebía ática se presenta como una adaptación del sistema espartano de «adiestramiento» del hoplita a las costumbres y al régimen democráticos: es un sistema de formación cívica, y sobre todo militar, del soldado-ciudadano. Atestiguada más o menos alrededor del año 372 [8], esta institución parece que no recibió su forma definitiva hasta una fecha muy tardía: una hipótesis atractiva, —pero, es necesario reconocerlo, ningún testimonio viene a confirmarlo explícitamente—, situaría esta (re)organización inmediatamente después de la batalla de Queronea (338), bajo el efecto del sobresalto patriótico que se sucedió tras esta derrota, sin que se pudiera saber que esto representaba el último coletazo de la libertad. Esto sería en virtud de una ley atribuida a un tal Epícrates, según parece [9], votada entre los años 337 y 335. La conocemos a través de inscripciones que nos revelan su funcionamiento regular desde (334-333) [10], y por el análisis minucioso de Aristóteles [11], quien la describe tal como tuvo oportunidad de verla hacia el año 325 (5).

La efebía corresponde en ese momento con toda exactitud al servicio militar obligatorio, tal y como se halla organizado en nuestros Estados modernos. Cada año los demos elaboraban, basados en los documentos sobre el estado civil, la lista de los jóvenes que llegaban a la mayoría civil, o sea los dieciocho años. Esta lista era sometida al control o revisión de la Boulé y, una vez debidamente verificado por ésta el título que permitía gozar del derecho de la ciudadanía, los jóvenes conscriptos eran enrolados, alistándose bajo la dirección de un cuerpo de oficiales elegidos, y cumplían dos años de servicios: el primero, en los cuarteles del Pireo, donde recibían instrucción física y militar; el segundo, en maniobras del servicio en campaña, en una guarnición de los puestos fronterizos fortificados, desempeñando funciones de «milicianos». Los efebos son mantenidos por el Estado y visten uniforme [12]: amplio sombrero, πέτασος sobre los cabellos cortos y una clámide negra (que luego sustituyeron por otra blanca, entre los años 166-168 de nuestra era, al menos durante las ceremonias religiosas, por concesión magnánima de Herodes Atico [13]).

El efebo ateniense es entonces, ante todo, un joven soldado; pero

[8] ESCHN. *Amb.* 167.
[9] HARPOCR. s. v.
[10] *IG.*2, II, 1156.
[11] *Ath.* 42.
[12] POLL. X, 164.
[13] PHILSTR. *V. S.* II, 1, 550; *IG.*2, II, 2090; 2606.

esta condición militar, aunque preponderante, no es exclusiva: la efebía del siglo IV constituye también una especie de noviciado cívico, de preparación moral y religiosa para el ejercicio pleno de los derechos y deberes del ciudadano. Por otra parte, en el estado actual de nuestra documentación resulta difícil discernir, en este campo, entre lo que puede ser herencia de un pasado lejano o lo que obedece, por el contrario, a las innovaciones moralizadoras del medio reformista agrupado en torno del orador Licurgo. Los efebos inician su período de servicio con un peregrinaje oficial a los principales santuarios de la ciudad [14]; y luego, al finalizar el primer año, convertidos en verdaderos soldados, en el momento de recibir sus armas prestan el famoso juramento:

> Jamás deshonraré estas armas sagradas, ni abandonaré al camarada que luche a mi lado; combatiré por los dioses y por los hogares, y no dejaré a mi patria disminuida, (la dejaré) más grande y fuerte de lo que la recibí, y esto en la medida de mis propias fuerzas, y también con la ayuda de todos... [15]

que prosigue con estas referencias tan notables desde el punto de vista político (porque aun cuando el acento democrático haya sido subrayado sin duda en época reciente, este juramento es en lo esencial, según parece, muy arcaico):

> y seré dócil a quienes sucesivamente posean autoridad (sobre mí y la ejerzan) con sabiduría; y obedeceré las leyes existentes y aquellas otras que pueda establecer la sabiduría de los jefes;
> (el texto conservado por Estobeo [16] dice de modo más preciso: «y aquellas que el pueblo establezca de común acuerdo»);
> «Si alguien tratara de derogarlas o de desobedecerlas, no habré de tolerarlo, sino que combatiré por ellas [17], con mis propias fuerzas, y también con la ayuda de todos; y veneraré los cultos de mis padres. (Pongo) por testigos a: Aglauro, Hestía, Enio, Enialio, Ares y Atenea Areia, Zeus, Thallo, Auxo, Hegemone, Heracles, las fronteras de la patria, sus trigales y cebadales, sus viñedos, sus olivos y sus higueras».

Sin embargo, ¡qué trágica ironía!, Atenas organizará minuciosamente el reclutamiento de su ejército nacional en el preciso momento en que la victoria de Filipo y la hegemonía macedónica acaban de poner fin a la independencia helénica, al régimen de la ciudad libre. Como suele ocurrir con tanta frecuencia en la historia de las instituciones, la de la efebía no alcanzó su organización definitiva sino en una fecha en que, prácticamente, había desaparecido su razón de ser.

Bien sabido es cómo la evolución de la política internacional aniquiló las esperanzas de un resurgimiento nacional que había alentado el esfuerzo reformador de Licurgo (337-326): el desastroso resultado de la guerra «helénica» (322) dejó en evidencia que Atenas, como todas las demás ciudades de Grecia propiamente dicha, no sería más que un peón en el tablero diplomático donde contendían las ambicio-

[14] ARSTT. *Ath.* 42.
[15] *BEHE,* 272, 302-3.
[16] XLIII, 48.
[17] STOB. *id.*; POLL. VIII, 105-6.

nes de los reyes sucesores de Alejandro. Desde 323-2 hasta el 256-229, Atenas será sucesivamente sometida por siete amos diferentes y conocerá seis «liberaciones» con sus correspondientes alegrías efímeras; nunca volverá a ejercer el papel de árbitro, sino el de un objeto dentro de un juego político, y esto hasta el día o después de la batalla de Pydna (168), día en que caerá en manos, como todo el Oriente, de la dominación romana.

Con la pérdida de la independencia, el ejército cívico carece ya de sentido (Atenas, o por lo menos la posición estratégica del Pireo, es ocupada con frecuencia por una guarnición extranjera); la efebía tal como acabamos de describirla, cesa de funcionar con regularidad. No desaparecerá nunca, pero por una evolución paradójica, esta institución concebida para estar al servicio del ejército y de la democracia, se transformará en esa nueva Atenas en que triunfa la aristocracia, en un colegio pacífico adonde acude una minoría de jóvenes ricos que desean iniciarse en los refinamientos de la vida elegante.

Su evolución en la época helenística

Las inscripciones nos permiten señalar las etapas de esta degradación: durante el período comprendido entre el 334-325, el contingente anual de efebos se situó entre trescientos ochenta o noventa en los años con quintas reducidas y seiscientos cincuenta o setecientos en los años favorables desde el punto de vista demográfico. En el 306-5 esta cifra es del orden de cuatrocientos [18]: año poco numeroso, sin duda; es poco probable que ya se hubiera efectuado alguna reforma, a menos de treinta años de la ley atribuída a Epícrates. Durante cerca de treinta y cinco años, las inscripciones nos llevan a error; cuando reaparecen, el efectivo disminuye de manera espectacular: treinta y tres conscriptos solamente en el 267-6 [19], y la cifra desciende todavía en los años siguientes: veintinueve en el 247-6 [20], veintitrés en el 244-3 [21]. Es evidente que se estaba verificando una transformación profunda en el régimen de las efebías, sin duda a finales del siglo III (6): ésta se hizo anual, onerosa (en el siglo IV los efebos recibían un sueldo de cuatro oboles por cabeza [22]), facultativa, reservada de hecho a los jóvenes de buena familia. Se había cerrado una etapa: a la efebía militar le sucedió otra efebía ya de tipo educativo, que prosperó rápidamente. El efectivo anual de los efebos será de setenta a setenta y nueve desde el 162-1 [23], llegando a ciento siete en el 128-7 [24]; su número aumentará todavía: ciento cuarenta y uno en el año 119-8 [25], ciento

[18] IG. 2, II, 478.
[19] IG. 2, II, 665.
[20] IG. 2, II, 700.
[21] IG. 2, II, 681.
[22] IG. 2, II, 700.
[23] IG. 2, II, 681.
[24] Hesperia, IV (1935), 74, 75.
[25] IG. 2, II, 1008, 55.

sesenta y siete en el 117-6 [26], para estabilizarse entre ciento veinte y ciento cuarenta durante muchas generaciones (7).

Pero dentro de estos totales ya no figuran exclusivamente los jóvenes atenienses: desde el 119-118 también los extranjeros son admitidos en el cuerpo efébico (8), hecho paradójico del cual se infiere claramente que la institución había ya perdido entonces el carácter nacional que poseía en sus orígenes. Estos extranjeros parecen haber sido en un principio los hijos de ricos mercaderes sirios e itálicos, establecidos en Delos, pero pronto su reclutamiento no depende ya más de las colonias de residentes establecidos en el Ática o en sus dependencias: jóvenes procedentes de las ciudades de la Grecia asiática, de Siria, Tracia, o aun del Euxino, de Cirene o de Roma, llegan a Atenas para completar su formación, o acaso sus estudios propiamente dichos, atraídos por el renombre de elegancia que rodeaba a la gloriosa ciudad, particularmente a su colegio efébico. Éste se transformó en uno de los lujos de Atenas, y su frecuentación comportaba visiblemente cierto esnobismo. De buen grado podría comparárselo con las escuelas de las Universidades británicas del siglo XIX: como en ellas, la efebía ateniense se reservaba a una clientela noble y rica, y no perseguía otra finalidad que la de preparar para una vida de ocios elegantes.

Durante largo tiempo, sin duda, subsistirán rasgos de su primitiva finalidad militar y cívica. No se admite a los extranjeros en un mismo pie de igualdad con los ciudadanos: en los catálogos «se los registra a continuación», en un suplemento, ἐπέγγραφοι, y no se les permite tomar parte en los concursos. Entre tanto, continúan recibiendo preparación militar: en el año 123-122 los vemos vanagloriarse de haber hecho restaurar una vieja catapulta, olvidada en algún rincón del arsenal, para poder reanudar los ejercicios de artillería [27]; en el 102-101 se precian de haber realizado maniobras de campaña [28] «un poco más a menudo», πλεονάκις: pero lo cierto es que el carácter excepcional de estas referencias demuestra que ya no se trataba de nada serio. El estado mayor de instructores militares (profesores de jabalina, arco, artillería, etc.) se reduce a un solo maestro de esgrima, cuyas funciones, por lo demás, aparecen bastante desdibujadas (9).

En cambio, el papel del maestro de gimnasia, del paidotriba, se amplía constantemente: día tras día va transformándose en un personaje cada vez más considerable y más considerado. Desde el siglo II de nuestra era su nombramiento se torna vitalicio, y tan pesado resulta su cargo que es preciso darle un ayudante: el hipopaidotriba (10). Evidentemente, el paidotriba es ahora la llave maestra del colegio: sobre él descansa, en lo esencial, la responsabilidad de la formación impartida a los efebos: la efebía ateniense, durante la época helenística y romana (sabemos que se mantuvo en actividad hasta la década del

[26] Ibid., I, 112-127.
[27] IG. 2, II, 1006, 34-6; 81.
[28] DITT., Syll., 717 n.° 18.

260-270 de nuestra era[29]), convirtiéndose a la postre en un Instituto superior de educación física.

La efebía ya no es más que un colegio adonde la juventud dorada de Atenas y de otros lugares acude a recibir un último complemento de su formación. Por ello se perpetúa, al menos dentro de un círculo estrecho y cerrado, aquel carácter fundamental de la más antigua educación griega: para estos jóvenes, lo mismo que para sus lejanos predecesores de la época homérica o aristocrática, el deporte sigue siendo el fundamento de la alta cultura, de la vida elegante y, por consiguiente, de la educación.

Sin embargo, los tiempos han cambiado: por muy importante que sea el lugar reservado al deporte, éste ya no es exclusivo. Desde el siglo II a.C. aparece, paralelamente a la educación física, una verdadera enseñanza intelectual que trata de proporcionar a los efebos por lo menos cierto barniz de literatura y filosofía. Más adelante habremos de estudiar esta cultura general efébica, cuyo nivel es bastante bajo: la efebía se dirige a una clientela de jóvenes desocupados poco interesados en conquistar un alto nivel técnico en los diversos dominios de las ciencias del espíritu.

Mucho más que a estas lecciones, meras conferencias de vulgarización, estos jóvenes asignan importancia a las relaciones amistosas que los ligan entre sí a la experiencia de la vida de sociedad que adquieren en el seno de esa pequeña comunidad: ésta, por lo demás, se organiza como una ciudad en miniatura, con asamblea, magistrados elegidos[30], debates, votación de mociones, etcétera. En todo esto, bien mirado podrá apreciarse otra supervivencia de la efebía primitiva, concebida como noviciado cívico; pero estos juegos parlamentarios, que evocan los ejercicios de nuestra Conferencia Molé-Tocqueville, se desarrollan en la atmósfera muy aristocrática, en que se convierte cada vez más, sobre todo, durante la época romana, la vida municipal de Atenas y reconstruyen, como todo el resto de la vida efébica, el aprendizaje característico de la vida nobiliaria.

La efebía fuera de Atenas

Volvemos a encontrar la efebía en un centenar de ciudades helenísticas dispersadas a lo largo de todo el mundo griego, desde Marsella hasta el Ponto Euxino (11); se presenta siempre, salvo algunas pequeñas diferencias, con los mismos rasgos que en Atenas: así, por ejemplo, en ciertas ciudades dóricas, donde la institución podía remontarse a una vieja tradición local, los efebos llevan nombres particulares: así como se los llamaba *irenes* en Esparta, en Cirene se los conocía con el nombre de *τριακάτιοι*[31], en Creta con el de *ἀπόδρομοι* o de

[29] IG.[2], II, 2245.
[30] *IG.*[2], II, 2130.
[31] HESCH. s. v.; *A. I.*, III (1930), 189.

ἀγέλαοι[32]. La duración de su adiestramiento, fijada generalmente en un año, podía elevarse a dos, excepcionalmente como en Cícico[33] o normalmente como en Apolonia[34], y aun a tres, según parece, como en Quíos[35] (12).

Lo mismo que en Atenas, se observan con frecuencia rastros más o menos acentuados de los caracteres originarios de la efebía: durante la época del Imperio, en un rincón perdido de Acaya, en Pellene, se recuerda todavía que el paso por la efebía era antaño una condición necesaria para el pleno ejercicio de los derechos del ciudadano[36]. A menudo los efebos participan corporativamente en las procesiones[37], cantan en coro himnos a los dioses[38] y desempeñan un papel en la vida religiosa oficial de la ciudad (13). Por lo menos hasta fines del siglo III, los ejercicios militares aún figuran en el plan normal de estudios, como puede verse en el programa de los concursos[39] o en la composición del cuerpo de instructores[40].

Pero, tomadas las cosas en conjunto, cabe afirmar que la efebía helenística llegó a ser en todas partes, como en Atenas, más aristocrática que cívica, más deportiva que militar. En efecto, a pesar de las apariencias, sus caracteres son muy análogos en las viejas ciudades helénicas de la propia Grecia o del Asia Menor, y en los países nuevos donde el helenismo adopta la actitud de potencia colonizadora. A veces se cree percibir un vínculo muy estrecho entre los gimnasios efébicos y los ejércitos reales, pero este vínculo al parecer resulta siempre indirecto (14): la efebía no está organizada con miras a la preparación de soldados, pero como los grandes reinos helenísticos reclutan preferentemente sus mercenarios entre la población griega (o macedónica), por la fuerza misma de las circunstancias, muchos antiguos efebos abrazan la carrera militar y, a la inversa, las guarniciones constituyen núcleos de población griega cuyos jóvenes frecuentan a su vez el gimnasio: este hecho particular pudo ser bien observado en Egipto (15).

Sin embargo, lo que estos griegos perdidos en un país bárbaro exigen ante todo de la efebía no es tanto la preparación de sus hijos para una carrera determinada, por ejemplo la militar, como su iniciación en la vida griega y, especialmente, en esa afición por los ejercicios atléticos que constituye su carácter más manifiesto. Factor de helenismo, la efebía es por eso mismo, en estos países «coloniales», un factor aristocrático. Esto se observa muy bien en el Egipto romano, donde la evolución esbozada en tiempos de los Ptolomeos ha llegado a su término: la efebía se ha convertido allí en una institución oficial, integrada en la nueva organización municipal (16). Su papel consiste en iniciar a los jóvenes Helenos en aquella vida deportiva que hará

[32] AR. BYZ. Onom., 429; DITT. *Syll.* 527, nº 6.
[33] *CIG.* 3665, 11.
[34] *BCH.* (1887), 86, nº 6, I, 4.
[35] DITT. *Syll.* 959.
[36] PAUS. VII, 27, 5.
[37] IGR. IV, 292; DITT. *Syll.* 870; 885.
[38] *F. Eph.* II, nº 21, 535.
[39] DITT. *Syll.* 958, 245.
[40] *Id.* 578, 21-24.

de ellos seres civilizados distintos de los indígenas, esos Αἰγύπτιοι (también se puede transcribir bajo la denominación de «Coptos»), desdeñados como bárbaros: de ahí que se la sitúe a los catorce años [41], en el umbral de la adolescencia. Pero aun cuando se suponga que la efebía propiamente dicha sólo duraba un año, según parece, sus efectos se hacen sentir durante toda la vida: otras asociaciones agrupan todavía diez o catorce años más tarde a los antiguos camaradas de la misma clase, αἵρεσις [42] (17). Aristocracia privilegiada esta de los griegos que podía añadir, en las declaraciones oficiales, al propio nombre y al de los ascendientes masculinos, la mención de «antiguos alumnos del gimnasio», ἀπό γυμνασίου, ἐκ τοῦ γυμνασίου [43] (18). Un papiro Oxyrhinchos fechado en el 260 d.C. [44] nos presenta a un padre de familia que solicitando la inscripción de su hijo de 14 años, enumera los años de efebía de sus antepasados, remontándose por la rama paterna hasta la séptima generación, en la que ya aparece «un antiguo alumno del gimnasio» en el 4/5 d.C. Por ello los padres precavidos insistían a veces en inscribir a sus hijos en las listas de efebos, aun cuando sólo contasen doce, siete y tres [45] y hasta un año [46] (19).

Factor de helenismo, la efebía es por eso mismo un poderoso instrumento de helenización; es griego el que ha recibido cultura griega; cuando el gran Pontífice Jasón quiere introducir el helenismo en Jerusalén, su primera medida consiste en organizar allí un cuerpo de efebos reclutados entre los jóvenes nobles, los cuales tocados con el petaso, se dedicarían en el gimnasio a la práctica de los ejercicios atléticos [47]. La efebía acompaña por doquier la expansión del helenismo, y donde éste se implanta tardíamente, la efebía aparece muy tarde, a fines del siglo II, como en el caso de una lejana ciudad de Paflagonia [48]; y persiste durante tanto tiempo como la misma vida antigua: en el año 323 d.C., luego del triunfo definitivo de Constantino sobre su último adversario, Licinio, cuando hace ya más de cincuenta años que ha dejado de hablarse de la efebía ateniense, todavía quedan efebos en Oxyrhinchos [49].

Las magistraturas efébicas

La integración de la efebía en el cuadro oficial de la ciudad, que se explica por los orígenes mismos de la institución, se traduce concretamente en la existencia de magistrados encargados de la inspección, fiscalización y dirección efectiva de este colegio. De todas estas funciones, la más representativa es la que corresponde al título carac-

[41] WILCKEN. *Chrest.* 143; 146.
[42] *Id.* 141; *BSAA.* VII (1929), 277, 3.
[43] *P. Fior.* 79, 24; *P. Oxy.* 2186.
[44] *P. Oxy.* 2186.
[45] *P. Tebt.* II, 316.
[46] *BGU.* 1084.
[47] *2 Mac.* 4, 9; 12; 14.
[48] *IGR.* III, 1446.
[49] *P. Oxy.* 42.

terístico de «jefe de gimnasio» γυμνασίαρχος (20): se confía siempre esta función a un personaje distinguido, que es a veces el «primer ciudadano» [50], elegido, en seguida veremos por qué, entre los ciudadanos más influyentes y sobre todo entre los más ricos. Por lo menos en el Egipto romano, tanto en Alejandría como en las metrópolis de los nomos, el gimnasiarcado ocupa el más alto lugar entre los honores municipales (21).

Atestiguada su existencia en más de doscientas ciudades, esta magistratura se difundió tanto que bien puede considerársela general. Además de las ciudades propiamente dichas, también tenían su gimnasiarca los pequeños centros urbanos del interior de Egipto, las metrópolis de los nomos y aun las simples aldeas (22). Y donde no aparece tal título (o donde el vocablo designa otra cosa), no deja de existir la función en sí: tal es el caso de Atenas, donde era desempeñada por un magistrado llamado κοσμήτης, «guadián del orden».

Esta alta personalidad era secundada en sus tareas por un adjunto, el hipogimnasiarca (o, más raramente, el antigimnasiarca). También en Atenas aparece, junto al cosmeta, un subcosmeta (o anticosmeta) y a veces dos; en el siglo IV la administración efébica está confiada además a un comité de «inspectores de la sabiduría» σωφρονισταί, compuesto de diez miembros, elegidos a razón de uno por tribu. Desaparecido en una fecha incierta durante el período helenístico, este comité reaparece luego en tiempos del Imperio, integrado entonces por seis sofronistas y otros tantos subsofronistas. En las ciudades populosas o bien organizadas los gimnasios se multiplican, especializándose según las edades, y la función se desdobla: por encima de los gimnasiarcas asignados a cada establecimiento, un gimnasiarca general vigila a todos los de la ciudad (23).

El gimnasiarca dirige desde un plano superior: no se ocupa personalmente de la instrucción de los efebos; de ello se encarga un experto, el paidotriba en Atenas, el cosmeta en los gimnasios egipcios. Con frecuencia un oficial, normalmente subordinado a la autoridad de aquél, asume el comando directo de la tropa constituída por los jóvenes conscriptos: es el «jefe de los efebos», ἐφήβαρχος, ἀρχέφηβος, ἐφηβοφόλαξ, elegido a veces entre los propios efebos. El gimnasiarca, por tanto, es una especie de director general o, mejor aún, de supervisor, de inspector de la efebía.

Excúseme el lector por acumular tantas precisiones fastidiosas: pero pienso que pueden servir para hacerle entrever todo el celo con que las ciudades helenísticas continuaban rodeando la institución de la efebía, aun cuando ésta hubiera ya perdido para siempre su primitiva finalidad militar para transformarse en un instrumento de elevada educación. Pero si bien la efebía, en virtud de sus orígenes, resulta con mucho la institución más «estatizada», no por ello las demás instituciones quedan sin embargo al margen de la esfera oficial. Es gran nú-

[50] *IG.* XII, 5, 292.

mero de ciudades, sobre todo en el Asia Menor, que en tiempos del Imperio llegará a ser el corazón del país griego, encontramos un magistrado especial, de cuya autoridad dependen las escuelas de nivel inferior, el «paidonomo», παιδόνομος; título que no designa allí, como en Esparta, a un comisario general de la educación juvenil, sino a un simple inspector de escuelas primarias y secundarias. Inferior al gimnasiarca en la escala jerárquica de los honores, desempeña, dentro de su ámbito propio, funciones análogas a las del gimnasiarca ante los efebos: las cartas epigráficas de las escuelas de Mileto o de Teos [51] lo presentan, por ejemplo, como encargado de presidir la selección de los maestros y resolver los desacuerdos que puedan suscitarse entre éstos. La tarea pudo volverse lo bastante pesada como para exigir el desdoblamiento de la función: en Mileto, en Priene, en Magnesia del Meandro, en Cirene, no había un solo paidonomo, sino varios. En los lugares, por ejemplo en Teos [52], donde regía la coeducación, sus atribuciones comprendían también la educación de las muchachas; en otras partes, en cambio, estaba previsto un inspector especial para ellas: tal es en Pérgamo [53], si no en Esmirna [54], el «encargado de la buena conducta de las jóvenes», ὁ ἐπί τῆς εὐκοσμίας τῶν παρθένων, salvo que éstas cayeran bajo la jurisdicción de los ginecónomos, según ocurría en Magnesia del Meandro [55] (24).

Inexistencia de escuela estatal

La lógica del sistema habría exigido que el Estado, que tanto se preocupaba por la buena marcha de los establecimientos educativos, asumiera por sí mismo la dirección y el mantenimiento de éstos. Tal es la lógica que los eruditos helenísticos proyectaron sobre el pasado, atribuyendo [56] al viejo legislador Carondas de Catania (confundido circunstancialmente con su colega Zaleuco de Locria) la institución de escuelas obligatorias, gratuitas y públicas (25).

Pero a esta lógica se oponía la propia estructura económica de la ciudad, que continuaba siendo tan poco sólida y, en suma, tan arcaica. La ciudad no poseía ni los recursos, ni los servicios administrativos necesarios para asumir directamente la carga que supone la enseñanza pública. Solamente la efebía, una vez más en virtud de sus orígenes, y en consecuencia los gimnasios que de ella dependían eran fundados y costeados normalmente por la colectividad (26). En cuanto a las escuelas más elementales, como ya hemos visto, en sus orígenes eran privadas, y en la mayor parte de los casos continuaron siéndolo.

Sin embargo, la mayor conciencia de la importancia social asignada a la educación, se resentía de este abandono: la solución práctica consistió en recurrir a la generosidad de los particulares para asegurar la financiación de este servicio de interés general. Era la apelación al mecenas, o bien en la terminología griega, al «benefactor», Εὐεργέτης (bien conocido es el favor de que gozó este apelativo, adoptado por los soberanos y prodigado a los particulares por tantos decretos honoríficos): este procedimiento fue erigido, pues, en sistema, y caracterizó toda la civilización helenística y romana; su desgaste anunciará la decadencia de esta civilización personalista y liberal: cuando el patriotismo y el amor a la gloria no basten ya para estimular la generosidad múltiple de una burguesía cuyos recursos han ido mermando, el Estado (entiéndase, desde ahora, el Imperio) se verá abocado a reaccionar con medidas coercitivas frente a esta evasión de las cargas municipales, y su intervención, día tras día más exigente, precipitará la evolución del mundo romano hacia el estatismo totalitario del Bajo Imperio.

[51] DITT. *Syll.* 577; 578.
[52] *Id.* 578-9.
[53] *AM.* 1912, p. 277; *Ins. Perg.* II, 463.
[54] ROBERT, *Et. Anat.* 56, 19.
[55] DITT. *Syll.* 589.
[56] DS. XII, 12.

Fundaciones escolares

El sistema del «evergetismo» se materializó en la institución, tan característica, de las fundaciones mediante las cuales un particular asegura a la ciudad, por la donación de un capital apropiado, las rentas necesarias para el sostenimiento, o al menos para el mejoramiento, de un determinado servicio público. Había donaciones de toda clase: para asegurar el abastecimiento, para la construcción de monumentos públicos o para su conservación, para los gastos de las celebraciones religiosas (27). Conocemos cuatro, por lo menos, destinadas a establecer y dotar escuelas elementales y secundarias.

Hacia fines del siglo III, un cierto Politrus donó a su ciudad de Teos la suma de 34.000 dracmas que, colocados al 11,5% aproximadamente, debían producir un interés de 3.900 dracmas, destinados a atender las remuneraciones del cuerpo docente del cual el estatuto de fundación especificaba la composición y los sueldos [57].

En el año 200-199, Eudemo de Mileto otorga un legado análogo a su ciudad natal por la suma de 60.000 dracmas que ingresados en el Banco del Estado, dieron un interés de un 10%, o sea, 6.000 dracmas, de los cuales un poco más de la mitad (3.360 dracmas) estaban destinados al pago del personal docente, cuyo estatuto había sido también minuciosamente previsto, en tanto que el saldo serviría para costear los gastos de diversos sacrificios [58].

Las otras dos fundaciones se deben a príncipes, que actuaban en esto no como soberanos dentro de su propio reino, sino a título particular en los Estados extranjeros (claro está que no sin una segunda intención de propaganda): en el año 160-159 (28) el futuro Atalo II de Pérgamo, asociado ya a la corona por su hermano Eumenes II,

[57] DITT. *Syll.* 578.
[58] *Id.* 577.

dona a la ciudad de Delfos, que había recurrido a la monarquía de Pérgamo para remediar sus aprietos financieros [59], la suma de 18.000 dracmas «para la educación de los niños» [60]: al 7% de interés, esa suma debía de dar una renta de 1.260 dracmas que se destinarían al pago de los «maestros», παιδευταί.

Sin duda hacia la misma época, o tal vez un poco antes, Eumenes II había ofrecido a los rodios una donación de 28.000 medimnos de trigo, cuyo valor capitalizado debía emplearse en la retribución del personal docente de la ciudad; Polibio reprocha a los rodios el haber aceptado la donación, con detrimento de la independencia y del orgullo nacionales [61].

Las inscripciones de Teos y Mileto, minuciosas en grado sumo, no sólo informan del número y los sueldos de los maestros, sino también el procedimiento para seleccionarlos. En Mileto eran elegidos anualmente, por la asamblea de ciudadanos, entre los candidatos que hubieran consignado sus respectivos nombres en manos de los paidonomos [62]. Otro tanto acaecía en Teos, excepción hecha de los instructores militares, que eran contratados directamente por el paidonomo y el gimnasiarca, bajo la reserva de su confirmación por la asamblea del pueblo [63]. Aunque en Mileto el generoso fundador no se desinteresa más de la vida de las escuelas así dotadas (toma parte en la procesión quinquenal prevista por el estatuto [64] y, a su muerte, haría lo mismo su primogénito), no por ello se inmiscuye en la administración: nada que pueda compararse al papel de los *trustees* en las fundaciones escolares o universitarias de los países anglosajones; estas fundaciones helenísticas desembocaban, como acaba de verse, en la creación de una verdadera escuela pública, enteramente en manos de la ciudad.

Pero por muy notables, por muy originales que sean estas «escuelas de fundación», *Stiftungsschulen*, resultaría excesivo considerarlas como la nota dominante de la educación helenística. Sólo conocemos, al fin y al cabo, estos cuatro ejemplos, todos ellos pertenecientes a la misma época (200-160). Por no haber sido debidamente mantenidas o renovadas, es muy probable que, aun en esas cuatro ciudades, el efecto de tales fundaciones, a la larga, haya terminado por disiparse.

Escuelas privadas

Sea como fuere, en nuestro panorama de las instituciones escolares es preciso reservar el sitio más importante a la escuela privada, mantenida con las cuotas que los alumnos pagaban al maestro, y que funcionaban sobre una base estrictamente comercial. Los documentos atestiguan su existencia de la manera más constante y natural, ya se trate de escuelas literarias, como aquella en cuyo interior tan pintorescamente nos introduce el mimo de Herondas [65] ya de establecimientos de educación física, como las palestras que se designaban familiarmente con el nombre de su propietario o *manager*: palestras de Timeas [66] o de Antígenes [67] en Atenas; de Estaseas, de Nicias o de los Nicoratos, padre e hijo, en Delos [68].

Insistimos una vez más, sólo la efebía estuvo normalmente a cargo del Estado; es una excepción hallar un establecimiento oficial de enseñanza secundaria como el «colegio de Diógenes» en Atenas, Διογένειον (29); por lo menos según lo conocemos en tiempos del Imperio, se trataba de un establecimiento estatal, frecuentado por jóvenes destinados a la efebía; la enseñanza, a la vez física e intelectual, se culminaba con los exámenes que debían rendirse ante un tribunal presidido por un estratego [69]; el cuerpo docente y los empleados se asimilaban a los funcionarios de la efebía propiamente dicha, a continuación de los cuales aparecen nombrados en las inscripciones.

Liturgias y respaldo económico

Por otra parte, aun para el buen funcionamiento de la efebía oficial se recurría con frecuencia a la generosidad de los ciudadanos ricos. El derecho público griego había reglamentado en cierta medida esta apelación normal a la riqueza privada, instituyendo prestaciones llamadas «liturgias». Esta práctica se incrementó durante la época helenística y romana.

Sucede, tal es sobre todo el caso de Atenas, que el título de gimnasiarca no designa al magistrado encargado del control de la efebía (sabemos que en Atenas se lo llamaba cosmeta), sino a un ciudadano rico que corría durante un año con los gastos inherentes al buen funcionamiento de la institución (podía ser un efebo). Aun en los casos en que el gimnasiarcado era una verdadera magistratura, ἀρχή, no debe creerse que el elemento «litúrgico» estuviese ausente. Sin duda alguna, el presupuesto de la ciudad asignaba, en principio, una suma determinada para este magistrado, pero quedaba sobreentendido que debía contarse con su generosidad para redondear ese importe, de modo que él pudiese correr con ciertos gastos extraordinarios, tales como la restauración o la construcción de un gimnasio, o aun con los gastos normales del ejercicio: provisiones, gastos de mantenimiento, remuneraciones de profesores.

De ahí que para la función de gimnasiarca se buscase no sólo a los ciudadanos más honorables, sino también a los más adinerados

59 *Id.* 671.
60 *Id.* 672, 4.
61 *Pol.* XXXI, 31, 1.
62 DITT. *Syll.* 577, 25 s.
63 *Id.* 578, 7 s; 22-23.
64 *Id.* 577, 57 s; 73-75.

65 HER. *Did.*
66 DITT. *Syll.* 67, 60-62; *IG.*², II, 957, 47.
67 *Id.* 958, 60.
68 DURRBACH. *Choix,* 117.
69 PLUT. *Qu. Conv.* 736 D.

y generosos. Esta consideración de orden financiero prevalecía sobre cualquiera otra: por tal razón aparece un mismo dignatario ocupando el gimnasiarcado durante varios períodos sucesivos, o se adjudica esta dignidad con carácter vitalicio a un benefactor flexible, o inclusive con carácter hereditario. Poco importa la calificación personal del titular: incluso las mujeres suelen asociarse al honor, y al esfuerzo financiero, de sus maridos o de sus hijos; más aún, a veces se les otorgaba personalmente el gimnasiarcado, el cual, por las mismas razones, podía recaer en un heredero joven y rico (30).

También en este caso las fundaciones privadas concurren a la financiación de la institución. Algunas tienen por objeto ayudar al gimnasiarca, en términos generales, para que pueda cumplir dignamente el conjunto de sus obligaciones; otras, la mayor parte, están destinadas especialmente a atender el más pesado de los gastos: el suministro del aceite necesario para los ejercicios atléticos; conocemos una veintena de tales fundaciones, distribuidas en el tiempo desde el siglo III a.C. hasta el siglo II d.C. (31).

Los juegos y las fiestas, sanción oficial

Pero si bien la debilidad financiera de la ciudad no le permitía afrontar directamente el conjunto de la función educativa, sin embargo intervenía en esta materia sometiendo en alguna medida la educación de la juventud al control oficial mediante la institución de juegos o concursos, así atléticos como «musicales»: estos juegos, incorporados a las fiestas nacionales de la ciudad, gozaban de tal prestigio que constituían una eficaz sanción de los estudios. Podríamos decir, a costa de algún anacronismo, que el sistema de educación helenístico se define por un régimen de enseñanza libre (descartado el caso de las escuelas públicas que procedían de fundaciones) sancionado por exámenes del Estado.

El mismo papel de sanción moral en la integración a la vida oficial lo daba la participación de los niños y, como vimos, de los efebos en las procesiones solemnes y en los sacrificios ofrecidos a los dioses de la ciudad. Su presencia en éstos y en aquéllas era exigida por la ley (así ocurría en Taminai de Eubea[70] o en Amorgos[71]): esto mismo encontraremos en nuestra legislación sobre la obligatoriedad escolar, en lo referente a algunas equivalencias.

Organizar estas procesiones y asegurarse de que la juventud participase en ellas con orden o dignidad, honrando a la ciudad, constituían una de las mayores responsabilidades que pesaban sobre los magistrados especializados en la educación, gimnasiarcas y paidonomos. En la medida en que es posible reconstruir el calendario escolar de las ciudades helenísticas, nos asombra la cantidad de días «feriados»:

[70] *IG.* XIII, 9, 154. [71] *IG.* XII, 7, 515.

pero no se trata de días de vacaciones, sino de ceremonias oficiales en que la juventud, niños de las escuelas y efebos del gimnasio participan en manifestaciones de carácter cívico y religioso a la vez, equivalentes a esas grandes concentraciones a que los regímenes totalitarios de nuestro tiempo han comenzado a habituarnos de nuevo (32).

CAPÍTULO III

LA EDUCACIÓN FÍSICA

Abordemos el estudio del contenido mismo de esta educación: como ya lo he señalado al ocuparme de la efebía, la gimnasia sigue siendo, por lo menos a principios del período helenístico, el elemento característico, si no el preponderante, de la formación del joven griego. El gusto por los deportes atléticos y la práctica de ellos continúan siendo también, como en la época arcaica, uno de los rasgos dominantes de la vida griega, que la definen con relación a los bárbaros: si nos situamos en Jerusalén hacia el año 175 a.C. veremos que, para los judíos de entonces, adoptar «los usos de los goyim»[1] consistía esencialmente en ejercitarse, desnudos, en un campo de deportes[2]. Dondequiera que se implante el helenismo aparecen gimnasios, estadios, instalaciones deportivas; los hallamos en todas partes, desde Marsella[3] a Babilonia[4] o Susa[5], desde el Egipto meridional[6] a Crimea[7]; y no sólo en las grandes ciudades, sino aun en las más pequeñas aldeas coloniales, en Fayum[8] por ejemplo. El deporte, para los griegos, no sólo es un entretenimiento apreciado; es una cosa muy seria, que se relaciona con un conjunto de preocupaciones higiénicas y medicinales, éticas y estéticas a la vez.

La educación física sigue siendo así uno de los aspectos esenciales

[1] *1 Mac.* 1, 15.
[2] *2 Mac.* 4, 914.
[3] *IG.* XIV, 2466.
[4] *SEG.* VII, 39.
[5] *Id.* 3.
[6] *Id.* VIII, 531.
[7] IOSPE. II, 299; 360; IV, 459.
[8] *Aeg.* (1930-31), XI, 485.

de la iniciación en la vida civilizada, de la educación. De ahí el lugar naturalmente preponderante que ocupa en el programa de la efebía, escalón superior de la educación aristocrática. Sin embargo, no parece que estuviese reservada a estos adolescentes ya mayores, ni que éstos la descubriesen en la víspera de su ingreso en la vida adulta. Recuérdese que desde la época arcaica Grecia conoció la existencia de concursos atléticos y, por consiguiente, una educación física para los niños: el punto oscuro consistía en saber cuál era la edad de estos últimos. Los documentos de la época helenística, más numerosos y más precisos, permiten ahora esclarecer esta cuestión.

Se sabe con certeza que los niños en edad secundaria recibían este tipo de formación deportiva: tal es, evidentemente, el caso de Egipto, donde la efebía comenzaba a los catorce años, según hemos visto. Pero también ocurre lo mismo en otras partes: en Pérgamo nos encontramos con un gimnasio para los niños, distinto de los que frecuentaban los adultos, los *néoi* y los efebos[9]; en Lapethus[10], un gimnasiarca especial se ocupa de ellos; en otras partes, en Eretria[11], en Attaleia[12] por ejemplo, el gimnasiarca general extiende su cometido a los niños. En todas partes se les brindan de algún modo competiciones deportivas: en Quíos[13], Teos[14], Larisa[15], Tamina de Eubea[16] y Atenas[17], por supuesto. Se trata de concursos municipales dedicados a la juventud de la ciudad; no me refiero aquí a los grandes concursos panhelénicos, en los que ya casi no intervienen más que atletas profesionales, especializados desde temprana edad[18].

Pero en tales concursos aparecen con frecuencia muchas categorías de niños: en Thespiae, «los seniors», πρεσβύτεροι, se distinguen sin duda de los «juniors»[19], en Larisa[20], en Oropos[21], y en otras partes más[22], los niños compiten, como tales, con los «imberbes», ἀγένειοι; en Coronea[23], en Calcis[24], la distinción se establece entre los «niños», παῖδες, y los «niños plenamente niños», πάμπαιδες. Es lícito, por lo tanto, pensar que la gimnasia era practicada también por los niños desde corta edad (1): no sólo en Esparta los pequeños *mikkikhizomènes* de nueve a diez años disputaban concursos deportivos (2), sino que muy generalmente en el mundo griego la educación física acompañaba a la educación literaria desde los siete u ocho años de edad; estoy asombrado por la convergencia de los testimonios más diversos: cartas epigráficas de las escuelas de Teos y Mileto[25], textos

[9] GAL. *San. tu.* II, 1; 12. *Ins. Perg.* 467, 7.
[10] *IGR.* III, 933.
[11] DITT. *Syll.* 714.
[12] *IGR.* III, 777; 783.
[13] DITT. *Syll.* 959.
[14] MICHEL, 897.
[15] DITT. *Syll.* 1058-59.
[16] MICHEL, 897.
[17] DITT. *Syll.* 667, nº 9; *IG.*², II, 957-964.
[18] *P. Cairo-Zenon,* I, 59060; *PSI.* 340, 23 s.
[19] *IG.* VII, 1765.
[20] DITT. *Syll.* 1058.
[21] MICHEL, 889.
[22] *IG.* XIV, 738.
[23] MICHEL, 893.
[24] *Id.* 896.
[25] DITT. *Syll.* 577; 578.

literarios [26], inscripciones fúnebres [27], sin contar los monumentos simbólicos (3).

Del mismo modo, durante la época helenística tampoco es Esparta la única que imparte educación física a las niñas y a las jóvenes en pie de igualdad con los varones. Descartamos también aquí, desde luego, el atletismo profesional [28]: un texto nos enseña (pero sería probablemente un broma) como en Quíos, por ejemplo, no sólo las muchachas recibían la misma educación deportiva que los muchachos, sino que además se ejercitaban conjuntamente con éstos en los mismos campos deportivos [29]. Algo semejante, a lo que parece, ocurría en Teos [30], y también en Pérgamo [31], pero sin que en esta última ciudad la coeducación alcanzara ese límite.

La educación física helenística se dirigía, por tanto, a una clientela tan vasta como variada; mas no parece que en todos los casos la pedagogía estuviese muy diversificada conforme al sexo y a la edad: se nos dice, a lo sumo, que los niños eran sometidos a ejercicios «más ligeros», *κουφότερα* [32], que los reservados a los efebos; las pruebas deportivas de las jóvenes eran también menos duras que las de los jóvenes: en Olimpia, por ejemplo, el recorrido de la carrera pedestre femenina de las Heraias era un sexto menor que la pista normal de los hombres [33].

Educación física y deporte

Podemos contentarnos, pues, con analizar globalmente la práctica de esta enseñanza, sin preocuparnos por distinguir entre la que se dirigía más particularmente a los jovencitos, de aquella destinada a los efebos. Tomadas las cosas en conjunto, el cuadro y el espíritu de tal enseñanza continúan siendo en la época helenística lo que ya eran en el período anterior. Legado arcaico, la gimnasia griega quedó fijada desde muy temprano en su forma definitiva y no fue luego modificada profundamente por la influencia del desarrollo ulterior de la civilización. Sin duda, ya lo recordé a propósito de los Sofistas, existirá en lo sucesivo un deporte profesional cada vez más diferente del deporte de los aficionados y, por consiguiente del deporte escolar; observamos también, sin duda, que desde los tiempos de Heródico de Selimbria hasta los médicos de la época romana (4), la ciencia higiénica se torna cada vez más precisa y más exigente, y reivindica para sí el dominio de la educación física. Ésta, sin embargo, se conserva fiel a su propia tradición. Apenas se orienta en el sentido de un desarrollo formal y desinteresado del cuerpo; no desconoció, como vere-

[26] TEL. ap. STOB. 98, 72; [PLAT.] *Ax.* 366 a.
[27] RPh. 23 (1909), 6.
[28] DITT. *Syll.* 802 A.
[29] ATH. XIII, 566 E.
[30] DITT. *Syll.* 578, 14; cf. 9.
[31] *Ins. Perg.* 463 B; cf. A.
[32] ARSTT. *Pol.* VIII, 1338 b 40.
[33] PAUS. V, 16, 3.

mos, la práctica de ciertos ejercicios análogos a los de nuestra gimnasia «sueca», pero el papel de éstos fue durante largo tiempo secundario y subordinado. Como en la época arcaica, la educación física continúa siendo esencialmente deportiva, dominada por la noble emulación del espíritu de competición: prepara al niño, y luego al adolescente, para intervenir honrosamente en los concursos consagrados a las diversas pruebas de atletismo en sentido estricto.

Los demás deportes quedan decididamente al margen. Ya en el siglo V, según se recordará, los deportes hípicos eran privilegio de una minoría de grandes terratenientes, de un medio aristocrático. Y en este mismo medio, durante la época helenística, la equitación continúa formando parte de la educación juvenil: conocido el carácter mundano que tomó la escuela efébica de Atenas, no debe sorprender que los ejercicios hípicos aparezcan colocados en un mismo pie de igualdad con la gimnasia o con el ejercicio de las armas, en algunas inscripciones que datan de los años 47-46 a 39-38 a.C [34]. Tal como ocurre hoy día en la buena sociedad británica, se comenzaba desde muy temprano el aprendizaje de la equitación: desde la primera adolescencia [35], y aun desde la infancia, desde los siete años, la admitía el médico Galeno [36] (5).

Habituados como estamos a considerar a los griegos como un pueblo de marinos, nos produce asombro comprobar en qué escasa medida desarrollaron la práctica de los deportes naúticos. Sin duda, ninguno llegó a difundirse tanto entre ellos como la práctica de la natación: «No sabe leer ni nadar», es una expresión habitual para caracterizar a un imbécil [37], pero no se trataba de un deporte. Los antiguos solamente nos hablan de la existencia de concursos de natación (o de zambullidas; el vocablo *κόλυμβος* es ambiguo) en un único lugar: en el santuario de Dionisio el de la égida negra, cerca de la aldea de Hermíone, en Argólida [38] (6).

Menos excepcionales son las regatas: se disputaban pruebas de remo en las Panateneas [39], en Corcyra (7) y, por lo menos desde los tiempos de Augusto, en Nicópolis [40]. También los efebos de Atenas, en las épocas helenística [41] y romana [42], disputaban carreras de canoas en las aguas de Salamina y de Muniquia. Creo que en este desdibujamiento, cuando menos relativo, debe verse una herencia de orígenes muy remotos: los griegos, al menos en su mayor parte, habían llegado a ser un pueblo de marinos; pero al principio no lo eran en absoluto: sus lejanos antepasados procedían del Norte del continente, y la cultura aristocrática, una de cuyas herencias era el deporte, provenía directamente de la tradición caballeresca de aquellos invasores y no

[34] *IG.*2, II, 1040, 29; 1042, ab 21; c 9; 1043, 21.
[35] TEL. ap. STOB. 98, 72; LUC. *Am.* 45.
[36] *San. tu.* I, 8.
[37] PLAT. *Leg.* III, 689 d; SUID. III, M, 989.
[38] PAUS. II, 35, 1.
[39] *IG.*2, II, 2311, 78.
[40] STEPH. BYZ. *s. v. Actia.*
[41] DITT. *Syll.* 717, nº 11.
[42] *IG.*2, II, 1906, 9; 2024, 136; 2119, 223; 2130, 49; 2167; 2208, 146; 2245, *fin*

había resultado contaminada profundamente por las supervivencias de la civilización minoica, de características más marineras, a la que ellos reemplazaron en el Egeo.

La educación física griega se interesa por lo tanto por el atletismo, entendiéndolo como puro. Conoce muchas variedades del juego de pelota; la de frontón, ἀπόρραξις, la de robar la pelota, φαινίνδα, en la época romana ἁρπαστόν, la triangular, la pelota al aire[43], e inclusive una especie de «hockey», que se jugaba con un cayado (8); los jóvenes atletas practicaban de ordinario todos estos juegos[44], conjuntamente con los demás deportes; pero sólo a título de diversión, lo mismo que el juego de la taba[45], o a lo sumo como ejercicios, de modo que no debe asombrarnos que un médico haya escrito todo un tratado desde el punto de vista de su valor higiénico[46]. Pero estos juegos no eran los deportes verdaderos; jamás conquistaron entre los griegos el favor de que gozan entre los pueblos modernos el rugby o el béisbol. En ninguna parte figuran en los programas de los juegos, ni en los grandes concursos panhelénicos ni en los concursos municipales. El programa de estos últimos no varió desde el siglo VI en adelante y define el marco de toda la enseñanza gimnástica; la lista es muy conocida: carrera pedestre, salto, lanzamiento de disco, lanzamiento de jabalina, lucha, boxeo y pancracio.

Consignaré brevemente las características de cada uno de estos ejercicios, tratando sobre todo de definirlos con relación a los juegos atléticos modernos, con los cuales guardan semejanzas y también diferencias, como veremos (9).

Carrera pedestre

En primer lugar la carrera pedestre: no se corrían carreras de obstáculos ni de *cross-country*. Los griegos sólo conocían las carreras de pista llana y rectilínea. La prueba característica, que no solamente goza de preferencias entre todos los diversos tipos de carrera, sino que es también, en cierta medida, la prueba deportiva por excelencia (el vencedor, por ejemplo, daba su nombre a la olimpiada) era la «carrera del estadio», στάδιον: esta misma voz designa tanto la carrera en sí como la pista empleada y la distancia recorrida: seiscientos pies, medida que corresponde a una distancia variable (pues el pie patrón no era el mismo en todas las ciudades) del orden de los 200 metros, aproximadamente: el estadio olímpico tiene 192,27 metros, el de Delfos 177,5 metros, el de Pérgamo 210 (dimensión excepcional). Los griegos no utilizaban distancias más cortas, lo cual nos resulta asombroso: nuestro atletismo no ignora en modo alguno las carreras de 200 yardas, pero no les concede gran estima, pues la verdadera carrera de velocidad, para nosotros, es la de 100 metros. La técnica antigua difería bastante de la nuestra: la partida con una rodilla en tierra, por ejemplo, no se practicaba; el corredor griego partía de pie, con el torso avanzado, los pies muy juntos. Para evitar aglomeraciones en la pista, cuando competían muchos corredores, los griegos recurrían, como se hace actualmente, al sistema de eliminatorias y final[47].

Además de la de un solo estadio, se disputaban carreras más largas: la carrera doble, δίαυλος de dos estadios, o sea de 385 metros en Olimpia, casi como la nuestra de 400 yardas; la carrera de 4 estadios, ἵππιος, era más rara; en cambio, en todas partes se habla de una carrera de fondo, δολιχός, cuya distancia era de 7, 12, 20 ó, como en Olimpia, 24 estadios, es decir, algo más de 4,6 Km. Pero aquí nos aguarda una sorpresa: cualesquiera fuesen las distancias, las diversas carreras se disputaban en la pista estandard de un estadio, lo cual suponía, en consecuencia, una serie de recorridos de ida y de vuelta, como en las carreras de caballos. El corredor, al llegar a uno de los extremos, volvía sobre sus pasos, a lo que parece (el pormenor no ha sido aún esclarecido definitivamente) contorneando un pilar colocado en la línea de partida o de llegada: ello constituye, como se ve, una técnica muy distinta de la nuestra.

Por otra parte, el programa de la mayor parte de los juegos incluye también la carrera con armas, ὁπλίτης, en la que los corredores llevaban casco y escudo (desde el año 450 renunciaron a las canilleras); la distancia variaba según las regiones: 2 estadios en Olimpia y Atenas, 4 en Nemea, y acaso más en Platea (donde las reglas eran particularmente severas: armadura completa, etcétera)[48]. Un tanto al margen del deporte propiamente dicho figuran las carreras de antorchas, también muy frecuentes.

Salto de longitud

El atletismo griego conoce una sola clase de salto: el salto de longitud con impulso: no se practica el salto de altura ni el salto en profundidad, ni el salto con pértiga; el salto sin impulso se admite únicamente a título de ejercicio preparatorio. Tampoco en este caso la técnica coincide con la nuestra: el impulso es más breve y menos rápido. El atleta se lanza desde un podium fijo, βατήρ (se utilizarían sin duda las instalaciones de la línea de salida del estadio), y cae sobre un piso mullido y aplanado, σκάμμα; la prueba sólo era válida cuando las huellas de los pies quedaban nítidamente impresas en el suelo de modo que se descartaban los resbalones, las caídas y, según parece, la caída con un pie más avanzado que el otro[49]. Pero, y esto es lo más im-

[43] ATH. I, 14 F-15 B; POLL. IX, 103-107.
[44] MEN. ap. PLAUT. *Bacch.* 428.
[45] POLL. IX, 103-107.
[46] GAL. *Parv. pil.*
[47] PAUS. VI, 13, 2.
[48] PHILSTR. *Gym.* 8.
[49] *Id.* 55.

portante, el atleta saltaba sosteniendo en las manos sendas halteras (la voz es griega: ἁλτῆρες de ἅλλομαι, saltar), de piedra o de bronce, cuya forma era de dos tipos: o bien un sector esférico (ahuecado para facilitar la aprehensión), o bien una masa redondeada con un cabo o mango; su peso podía oscilar entre uno y cinco kilogramos. El peso de las halteras servía para reforzar el juego de balanceo de los brazos, muy similar al que hoy realizamos en el salto de longitud sin impulso.

Lanzamiento de disco

En vez del actual disco de madera con aro de hierro, a partir del siglo V el disco griego era de bronce y, según parece, más pesado que el nuestro (1,293 kg). Ciertamente, los ejemplares que se conservan varían considerablemente y pertenecen a tipos distintos, que pesan alrededor de 1,3 kg, 2,1 kg, 2,8 ó 4 kg (poseemos uno que llega a pesar 5,707 kg, pero se trata quizá de un disco votivo, sin relación alguna con los que se usaban). Probablemente el tipo de disco variaría según los lugares, las épocas (los más ligeros son los más antiguos, siglo VI a.C.) y las categorías: los niños lanzaban un disco más ligero que el de los adultos [50].

El estilo empleado parece haber sido muy distinto del que reinventaron los modernos al establecer este deporte en las primeras olimpíadas de Atenas, en 1896. Mucho se ha discutido al respecto, tanto entre los arqueólogos como en los medios deportivos: se trataba de interpretar correctamente la significación de cierto número de monumentos figurados, vasos pintados, estatuas, el discóbolo parado de Naucidas y, sobre todo, el célebre bronce de Mirón, el cual, por no ser conocido más que a través de copias de mármol, imperfectas y a menudo restauradas burdamente, dio pie con frecuencia a hipótesis descaminadas.

La base del lanzamiento, βαλβίς [51], no era un círculo, como actualmente, sino un espacio limitado sólo por delante y por los lados, lo cual daba mayor libertad al atleta. Para ser válido, el lanzamiento debía observar una dirección determinada: también como en el caso del salto, aprovechando tal vez las instalaciones del estadio, la línea de partida serviría de βαλβίς. El discóbolo levantaba el disco con ambas manos hasta la altura de su cabeza y luego, reteniéndolo apretado con la mano contra el antebrazo derecho, echaba violentamente este mismo brazo hacia abajo y atrás; el cuerpo y la cabeza acompañaban el movimiento y se volvían hacia esa misma dirección. Todo el peso del cuerpo descansaba sobre el pie derecho, que servía de pivote, el pie y el brazo izquierdos no entraban en juego sino para asegurar el equilibrio. Luego venía el impulso hacia adelante: la fuerza del lanzamiento no procedía del brazo, sino del avance del muslo y

[50] PAUS. I, 35, 3.

[51] PHILSTR. *Im.* I, 24.

de la brusca erección del cuerpo flexionado. El disco se frotaba con arena para evitar que se deslizase entre los dedos.

Lanzamiento de jabalina

Entre los Antiguos, la jabalina no sólo era un objeto deportivo, sino un arma de uso corriente, así en la caza como en la guerra; en las pruebas atléticas, sin embargo, únicamente se tenía en cuenta la distancia alcanzada, siguiendo una dirección ya dada: en la práctica corriente se ejercitaba de otro modo, procurando alcanzar un blanco señalado horizontalmente, sobre el terreno. La jabalina deportiva, larga como el cuerpo humano y gruesa como un dedo, carecía de punta, llevaba lastre en un extremo y era, según parece, extremadamente ligera [52].

En cuanto al estilo del lanzamiento, también éste difería mucho del que se emplea en la jabalina moderna: los Antiguos, en efecto, usaban un tipo de propulsor de correa, ἀγκύλη, en latín *amentun*, el cual, como ha podido comprobarlo la etnografía, se emplea todavía en nuestra época sobre todo en Nueva Caledonia (donde se lo conoce con el nombre de *ounep*): era una correa de cuero, de unos 30 a 45 centímetros de largo, atada cerca del centro de gravedad y que daba una o varias vueltas alrededor del fuste, terminando en un nudo donde el lanzador introducía los dedos índice y corazón de la mano derecha. La utilidad del propulsor (que ha podido verificarse fácilmente mediante la experiencia: duplica o triplica el alcance del lanzamiento) se funda en dos principios: por una parte, imprime a la jabalina un movimiento de rotación en torno de su eje, asegurando así su estabilidad durante la trayectoria (como los cañones estriados de nuestras armas de fuego) y, por otra parte, aumenta de manera notable la longitud del brazo de palanca, al prolongar el brazo, y los dedos alargados (los atletas antiguos se ingeniaban para utilizar la longitud máxima: seleccionaban los campeones de jabalina entre los atletas que poseían dedos muy largos) [53]. Como en el caso del disco, el lanzamiento era precedido por un breve impulso y por una torsión general del cuerpo: el torso y la cabeza acompañaban al brazo derecho, que se extendía hacia atrás, por la derecha, a la mayor distancia posible.

La lucha

La lucha tal vez aventajaba en popularidad a la carrera pedestre: que el vocablo παλαίστρα, propiamente «campo de lucha», πάλη, haya servido para designar de manera general el campo de deportes o

[52] LUC. *Anach.* 32.

[53] PHISLTR. *Gym.* 31.

la escuela de educación física, es ya de por sí un testimonio muy claro. La lucha propiamente dicha, es decir, la «lucha de pie», ὀρθὴ o σταδιαία πάλη, se desarrollaba sobre un piso mullido a fuerza de pico, como en el caso del salto; los atletas luchaban por parejas, previo sorteo. El objetivo consistía en derribar por tierra al adversario, sin caer uno mismo (de lo contrario, el golpe era nulo): poco importaba que aquél tocase el suelo con la espalda, el hombro o la cadera; si únicamente se conseguía ponerlo de rodillas, no se había alcanzado el objetivo. El combate se disputaba en tres asaltos: parece haber estado permitida la zancadilla, mas no coger al contrincante por las piernas; sólo se autorizaba agarrar de los brazos, del cuello y del cuerpo.

Sabido es que los cinco ejercicios que acabamos de examinar, carrera de estadio, salto de longitud, lanzamiento de disco, lanzamiento de jabalina y lucha, se combinaban en los concursos para integrar la prueba compleja del *pentatlón*, destinada en suma a la coronación del atleta completo. La erudición moderna ha debatido mucho el ordenamiento de las pruebas (parece seguro que se comenzaba por la carrera y se finalizaba con la lucha) y el criterio de clasificación: se admite, por lo general, que era proclamado vencedor quien se hubiese clasificado primero por lo menos en tres de las cinco pruebas.

El boxeo

Desde principios del siglo IV, en el boxeo, el «vendaje suave», ἱμάντες μαλακώτεροι, fue sustituido por el «vendaje duro», ἱμάντες ὀξεῖς o σφαῖραι, que se presentaba bajo la forma de guantes, o más bien, de mitones (pues los dedos quedaban al descubierto), probablemente de cuero, que cubrían el puño y casi todo el antebrazo, donde remataban en una especie de brazalete de piel de carnero; la articulación de los dedos, se reforzaba por un vendaje suplementario de tres a cinco tiras de cuero duro, aseguradas por medio de cordones.

El boxeo antiguo era bastante distinto del boxeo moderno[54]: la falta de un ring limitado no estimulaba por cierto la lucha cuerpo a cuerpo y desarrollaba, por el contrario, la táctica y el juego de las piernas. No había rounds: se combatía hasta que uno de los boxeadores quedase agotado o reconociese su derrota levantando el brazo; ello imponía un ritmo mucho más lento que el actual. Como en el boxeo a puño limpio del siglo XVIII, en Inglaterra, los golpes se dirigían principalmente a la cabeza[55], lo cual implicaba mantener la guardia alta y el brazo tendido: se narra la hazaña de un campeón de la época del emperador Tito, que podía mantener su guardia alta durante un par de días y que agotaba a su adversario sin que éste lograra colocarle nunca un solo golpe[56].

[54] THCR. 22.
[55] PHILSTR. *Gym.* 9.
[56] D. CHR. *Or.* XXIX.

El pancracio

Finalmente, el ejercicio más violento y más brutal del atletismo antiguo era el pancracio, definido ordinariamente como una combinación de boxeo y lucha. En realidad, era algo bastante distinto y muy original, que podría quizá relacionarse en alguna medida con el «catch». Se trataba de dejar fuera de combate al advesario, ya porque éste desfalleciera, ya porque se declarase vencido levantando el brazo. Para lograrlo estaba permitido toda clase de golpes: no sólo los golpes de puño y las tomas admitidas en la lucha regular, sino también toda suerte de acometidas; puntapiés en el estómago o en el vientre, torsión de miembros, mordiscos, estrangulaciones, etc. Únicamente se prohibía la acción de hundir los dedos en los ojos o en los orificios faciales del adversario.

En general, tras unas pocas fintas, los adversarios rodaban por el suelo hechos un ovillo: ya en tierra, el combate proseguía y entraba normalmente en su fase definitiva; pero los movimientos de lucha que originaba ponían en juego una técnica muy distinta de la desplegada en la «lucha de pie»: este arte muy diferente era llamado κύλισις o ἀλίνδησις.

Lo que termina de imprimir a este deporte un carácter de salvajismo muy grosero es el hecho de que el combate se disputa sobre un terreno no sólo mullido con el azadón, sino también previamente regado: los combatientes chapotean, se resbalan y ruedan por el lodo, que no tarda en cubrirles todo el cuerpo.

La educación gimnástica

Tal es el programa con que la educación física helenística debía progresivamente colocar al niño, y después al adolescente, en condiciones de seguir adelante. Esta enseñanza se confiaba a un maestro especializado, que conserva el viejo nombre de paidotriba, παιδοτρίβης; era mucho más que un preceptor de gimnasia, era un verdadero educador que, a su competencia deportiva, debía unir un conocimiento profundo de las leyes de la higiene y de todo lo que la ciencia médica griega había elaborado en cuanto a observaciones y prescripciones concernientes al desarrollo del cuerpo, a los efectos de los diversos ejercicios y a los regímenes adecuados a los diversos temperamentos. La educación física ofrecida a la juventud aprovechaba por cierto el considerable desarrollo que la ciencia gimnástica había adquirido como consecuencia de la importancia concedida al deporte profesional: es preciso releer en Filóstrato[57], por ejemplo, el análisis minucioso de las cualidades requeridas por cada una de las diversas especialidades atléticas, para calibrar el grado de refinamiento y

[57] *Gym.* 28-42.

de precisión que el genio analítico de la razón griega había alcanzado en este dominio. Sin duda alguna, el simple paidotriba no llevaba las cosas tan lejos como su colega, el entrenador de los atletas profesionales, llamado normalmente el gimnasta, γυμναστής [58], pero su enseñanza no podía ignorar los progresos conquistados en el campo vecino y triunfaba aprovechándolos.

Era en realidad una verdadera enseñanza, que formaba un todo sistemáticamente organizado: en los casos en que el paidotriba no recibía ni una retribución mensual, como en las escuelas de Teos o de Mileto [59], los padres convenían con él una suma por el curso completo de educación física. Este importe, hacia el año 320 a.C., era del orden de los cien dracmas [60]. No conocemos el arte de los paidotribas de modo tan preciso como el de los profesores de letras, pero lo que nos es dado entrever basta para demostrarnos que se aplicaban los mismos métodos pedagógicos: la gimnasia no se aprendía sólo por medio del ejemplo y de la práctica; también en ella, como en otras actividades, los griegos se habían preocupado en elevarse por encima del empirismo puro; su afición por las cosas claras exigía una toma de conciencia, un análisis reflexivo de los diversos movimientos previstos en los ejercicios atléticos. En este dominio, como en el de la enseñanza literaria, su pedagogía había hecho avanzar mucho la elaboración de una teoría que el maestro inculcaba al alumno bajo la forma de instrucciones [61].

Conocemos bien sobre todo la enseñanza de la lucha: el paidotriba enseñaba sucesivamente las distintas posiciones o figuras, σχήματα, que el luchador debía luego utilizar en el transcurso del combate. Un papiro del siglo II d.C. nos ha conservado un fragmento de un manual para uso de los maestros de gimnasia. Podemos asistir así a una lección de lucha impartida a dos alumnos:

> Presenta el torso de costado y haz una toma de cabeza con el brazo derecho. Abrázalo por la cintura. Tómalo por debajo. Avanza y apriétalo.
> Tómalo por debajo con el brazo derecho. Abrázalo por donde él, a su vez, te ha tomado por debajo; extiende hacia adelante tu pierna izquierda contra su costado. Apártalo con la mano izquierda. Cambia de lugar y abrázalo. Vuélvete, cógelo por los testículos.
> Extiende el pie hacia adelante. Tómalo por la mitad del cuerpo. Echa el peso de tu cuerpo contra él y flexiónalo hacia atrás. Trae tu cuerpo hacia adelante y enderézate; [échate] sobre él y replica... [62]

Me he arriesgado a traducir (10): de hecho, se trata de un texto muy oscuro, ya que, frente a las necesidades de esta enseñanza deportiva, el griego helenístico había elaborado todo un vocabulario técnico, de riqueza extraordinaria, cuyos secretos a duras penas podemos desvelar; pero tan familiar resultaba para el público culto de la

[58] *Id.* 14; GAL. *San. tu.* II, 9.
[59] DITT. *Syll.* 578, 14; 577.
[60] ATH. XIII, 584 C.
[61] TH. *Char.* 7.
[62] P. Oxy. 466.

época, que los autores picarescos podían servirse de él para describir, en términos enteramente directos, las diversas fases de la unión amorosa [63].

Ejercicios de adiestramiento

El mismo espíritu reflexivo había sugerido al paidotriba la conveniencia de prescribir a su alumno toda una serie de ejercicios de adiestramiento destinados a prepararlo de manera indirecta para las pruebas del programa de atletismo. También aquí la pedagogía griega había desplegado un gran esfuerzo de análisis e inventiva. El repertorio de estos ejercicios, enriquecido progresivamente con el transcurso de los siglos, florece plenamente durante los siglos II y III de nuestra era [64]. Marcha sobre diversas clases de terrenos, carrera de extensión limitada (unos treinta metros), carrera circular, carrera de avance y retroceso, carrera y saltitos en el lugar golpeando las nalgas con los pies (ejercicio favorito de las mujeres espartanas) [65], golpes al aire con los pies, movimientos de brazos, χειρονομία [66], sin mencionar otros ejercicios más complejos, tales como subir la cuerda, o ciertos juegos como el de pelota o del aro [67].

Resulta fácil comprender cómo se desarrollaron estos ejercicios: muchos de ellos aparecieron naturalmente al margen de los deportes atléticos; luego, cambiándose poco a poco los medios por los fines, adquirieron cierta condición autónoma. Así, la necesidad de preparar un piso mullido, σκάμμα, para la lucha o el salto, condujo naturalmente al atleta a la acción de cavar (en efecto, el pico forma parte de la panoplia del gimnasio y aparece con frecuencia en los vasos pintados del siglo V que representan escenas atléticas): con el tiempo se advirtió que la acción de cavar era un ejercicio saludable, y se la catalogó entre los demás «ejercicios violentos» adecuados para fortalecer los músculos [68].

De igual modo, la preparación pugilística desarrolló los ejercicios de brazos: mantener los brazos extendidos, con los puños cerrados, y permanecer así largo tiempo en posición de guardia, resistir la tentativa de un compañero que trata de obligarlo a bajar la guardia [69]. Otro tanto ocurría con el empleo de *punching-bag*, κώρυκος: saco de cuero repleto de granos pequeños o de arena, suspendido del techo de una sala de manera que quedase a la altura del pecho. Por otra parte, ya no sólo para el adiestramiento de los pugilistas, sino también para el de los pancracitas: se ejercitaban en recibir el impacto

[63] LUC. *AS.* 8-10; *Anth.* XII, 206.
[64] LUC. *Anach.* 4; GAL. *San. tu.* II, 9-10; ANTYLL. ap. ORIB. VI, 22; 35.
[65] *Id.* VI, 31.
[66] *Id.* VI, 30.
[67] *Id.* VI, 26; 32; GAL. *San. tu.* II, 9.
[68] GAL. *San. tu.* II, 9-10.
[69] GAL. *San. tu.* II, 9, p. 141.

del saco al volver éste sobre la cabeza o sobre el cuerpo, fortaleciendo así su equilibrio[70].

La preparación del salto dio origen a la práctica de ejercicios en el mismo lugar, incluyendo movimientos de brazos con pesas[71]; no tardó en conocerse todo un repertorio de movimientos, análogo al que todavía hoy practicamos: flexión del torso hacia adelante, tocando sucesivamente cada uno de los pies con la mano opuesta, etcétera[72].

Hay algo que resulta más específicamente griego, y es el hecho de que todos estos ejercicios se ejecutaban al son del oboe: cada establecimiento tenía asignado un *auleta*, que se encargaba de dar ritmo a los movimientos del atleta; cosa curiosa, no sólo intervenía en estos ejercicios de entrenamiento, sino también en las pruebas deportivas del *pentatlón* (11).

Al final de esta evolución, la gimnasia griega resultó en cierto modo desdoblada, por haber yuxtapuesto a la técnica puramente deportiva, que había heredado de sus orígenes, toda una gimnasia higiénica que recuerda muy de cerca el «método analítico» tan grato a la gimnasia sueca del siglo XIX. Conocemos sobre todo este segundo aspecto a través de la literatura médica de la época romana, pero sería un error creer que solamente fue aplicada por los médicos y bajo la forma de gimnasia curativa (ésta existía, desde luego: se curaban las oftalmías y el extreñimiento andando sobre la punta de los pies[73], la gonorrea por medio de carreras pedestres[74], la hidropesía mediante la natación)[75], el testimonio de Galeno confirma que esta gimnasia higiénica había sido concebida con miras a la educación de los jóvenes de catorce o más años, o aun más jóvenes[76].

Cuidados del cuerpo

El atleta griego, a cualquier edad, se ejercita completamente desnudo: he aquí uno de los usos que más netamente continúan definiendo la originalidad del helenismo frente a los bárbaros. Esta costumbre, como se recordará, databa del siglo VIII[77], pero nos sorprende ver que se presenta como un progreso técnico el abandono del ceñido calzón minoico; la desnudez total no siempre facilita el esfuerzo atlético y ¡puede acarrear algunos inconvenientes! (12).

Los pies también se conservaban descalzos, aun para el salto y la carrera: es cierto que ésta se disputaba en una pista mucho menos consistente que las nuestras: en efecto, después de arrancar el pasto se

[70] PHILSTR. *Gym.* 57; SOR. I, 49; ANTYLL. ap. ORIB. VI, 33.
[71] PHILSTR. *Gym.* 55; ANTYLL. ap. ORIB. VI, 34.
[72] GAL. *San. tu.* II, 10, p. 145.
[73] ANTYLL. ap. ORIB. VI, 21, 9.
[74] *Id.* VI, 22, 3.
[75] *Id.* VI, 27, 2.
[76] GAL. *San. tu.* II, 1, p. 81; II, 2, p. 91.
[77] TCD. I. 6, 5; PLAT. *Rsp.* V, 452 cd.; PAUS. I, 44, I.

removía el terreno con el pico, se alisaba y recubría con una espesa capa de arena[78], de modo que el pie se hundiera en ella[79]. También en este aspecto el atletismo griego se oponía a nuestros usos actuales.

La cabeza permanecía descubierta, aun bajo el ardiente sol del verano[80]; los más delicados, sin embargo, se protegían de la intemperie con un curioso bonetito, hecho de piel de perro, según parece[81], que se aseguraba por medio de un lazo anudado bajo el mentón, muy similar al que usaban los campesinos franceses del siglo XIII, según lo muestran las esculturas góticas (13).

Pero tal vez la práctica más característica de la gimnasia griega es la de las fricciones con unción de aceite. También aquí es preciso remitirse a la literatura médica para hacerse una idea de la importancia que la ciencia higiénica concedía a esta costumbre, así como también de la precisión y minuciosidad de las prescripciones que le concernían: se friccionaba íntegramente todo el cuerpo antes de cualquier ejercicio, en una habitación templada. Tras una primera fricción moderada, en seco, se aplicaba el aceite, que desempeñaba el papel de nuestra actual embrocación, friccionando la piel con la mano desnuda, primero con suavidad y luego con mayor energía (teniendo en cuenta, por supuesto, la resistencia del niño según su edad)[82]. A la fricción preparatoria se oponía la fricción «apoterapéutica», que se realizaba al finalizar todo ejercicio, con el objeto de relajar los músculos y atenuar la fatiga, así como la primera había servido para darles flexibilidad[83]. Esta fricción final se hallaba reglamentada con tanta minuciosidad como la inicial y también se aplicaba en ella la unción con aceite. La provisión del aceite necesario representaba, pues, una de las más onerosas inversiones que debía afrontar todo buen gimnasiarca, y el pequeño frasco de aceite formaba parte del equipo que había de portar el joven atleta.

El uso general de la fricción con aceite perseguía ante todo una finalidad higiénica; sólo muy secundariamente cabría asignársele otra finalidad ventajosa como la de tornar la piel resbaladiza y por tanto, más difícil de tomar en las luchas del pancracio[84]. Lo cierto es que este uso se combinaba con otro, cuyo efecto en este sentido era contradictorio: ya debidamente frotado, el atleta se recubría con una fina capa de polvo que dejaba caer sobre la piel en forma de leve lluvia a través de los dedos entreabiertos de la mano[85]. Se nos dice a veces que este revestimiento, por el hecho de volver la piel menos resbaladiza, tenía por objeto asegurar las tomas del cuerpo en la lucha[86]. Sin embargo, lo más frecuente es suponer que sea la higiene la que justificara el empleo de ese polvillo: regulaba la emisión del sudor y pro-

[78] *BCH.* 23 (1899), 566, 5 s.
[79] LUC. *Anach.* 27.
[80] *Id.* 16.
[81] POLL. X, 64.
[82] GAL. *San. tu.* II, 2; 3; 7 (= ORIB. VI, 13).
[83] GAL. *id.* III, 2 (= ORIB. VI, 16; cf. 17-20).
[84] LUC. *Anach.* 28.
[85] PHILSTR. *Gym.* 56.
[86] LUC. *Anach.* 2; 20.

tegía la piel contra la acción de la intemperie (¿se pensaba acaso en la acción solar o, a la inversa, en la acción del viento frío?)[87]. También a este respecto cabían distinciones y prescripciones minuciosas: Galeno, según parece, veía en el uso del polvillo un tratamiento muy enérgico que él no aconsejaba en el caso de los niños de poca edad[88]. Filóstrato enumera cinco clases distintas, cada una poseyendo virtudes propias: el polvillo de lodo es detersivo; el de alfarería hace transpirar (para Luciano, por el contrario, el empleo del polvillo se presenta como un recurso contra la transpiración demasiado abundante); el polvillo asfáltico es estimulante; el de tierra negra o amarilla resulta excelente tanto para el masaje como para la nutrición, aparte de que el amarillo posee la ventaja de dar al cuerpo cierto brillo y agradable aspecto[89]. De ahí que, una vez concluido el ejercicio, fuese tan necesaria una limpieza cuidadosa, que comenzaba con una fricción enérgica de la piel mediante una almohaza de bronce, στλεγγίς[90].

Así, pues, cuando tratamos de imaginarnos

> los atletas desnudos bajo el claro cielo de la Hélade,

conviene desconfiar de la transposición inmaterial que nos proporcionan los poetas neoclásicos: hay que verlos a pleno sol, en medio del viento que levanta el polvillo con que se recubrían[91] la piel grasienta y revestida de una costra de tierra coloreada, sin mencionar a los pancracistas revolcándose, ensangrentados, por el lodo...[92]

Por medio circula el paidotriba: no anda desnudo, sino cómodamente vestido con una capa de púrpura[93], que subraya el carácter dogmático de su enseñanza (pero también es cierto que con una sacudida de hombros podía librarse de su *himation* para hacer cualquier demostración que juzgue necesaria). Su autoridad se halla reforzada por una curiosa insignia que lleva en la mano: es una larga vara en forma de horquilla, de la que se vale no tanto para indicar o rectificar la posición de un miembro, cuanto para descargar un vigoroso correctivo sobre un alumno torpe o sobre aquél que, durante el combate, comete una trampa o intenta un golpe irregular (14). Ya tendremos ocasión de ver, al ocuparnos de las escuelas de letras, cuán brutal era la pedagogía antigua: ¡como para que la escuela de gimnasia ofreciera delicadezas especiales en este aspecto!

Gimnasios y palestras

En cuanto a la escuela en sí misma, aparece designada indistintamente, unas veces con el nombre de palestra, otras con el de gimnasio. Ambas voces no eran en verdad sinónimas, pero el uso helenístico mezcla sus diversas acepciones de modo tan inextricable que la moderna erudición ha renunciado a establecer distinciones precisas a este respecto (recuérdense las dificultades análogas con que ya tropezamos en el caso de los títulos de cosmetas, gimnasiarca, etcétera; no hay *un* griego helenístico: los términos cambian de significado según los tiempos y lugares). A veces, pero no siempre, se opone la palestra, escuela para niños, al gimnasio donde se ejercitan los efebos y los adultos; o bien, la palestra, escuela privada, al gimnasio, institución municipal. Por mi parte, yo aceptaría más bien la distinción que opone la una al otro como la parte al todo: el gimnasio sería el conjunto integrado por la reunión de la palestra, campo de ejercicios rodeado de instalaciones diversas, con el estadio, pista de la carrera pedestre (15).

Palestras o gimnasios; estos establecimientos abundaban tanto en el mundo helenístico que las excavaciones de nuestros arqueólogos han encontrado gran número de ellos. Y he aquí un hecho singularmente valioso: todas estas ruinas revelan un tipo muy uniforme y se ilustran recíprocamente, gracias sobre todo al comentario que suministra un capítulo de Vitruvio[94], sin mencionar los textos epigráficos, como uno que incluye un inventario de un gimnasio de Delos[95].

Permítaseme elegir como ejemplo el gimnasio inferior de Priene, excavado y dado a conocer en publicaciones de manera muy satisfactoria: data del siglo II a.C. (antes del 130); su plano, muy claro, es muy típico, porque no alcanzó a sufrir las deformaciones que representan los gimnasios construidos bajo la influencia romana (16).

Este gimnasio se halla situado en la parte sur de la pequeña ciudad inmediatamente arriba de la muralla. Está construido en una terraza, sostenida por un muro con poderosos cimientos, adosado al flanco de la escarpada colina sobre la cual se levanta Priene. La entrada, con sus gradas y columnas dispuestas a la manera de un verdadero Propileo monumental, se abre sobre una calle con escalinata. Por el lado oeste penetramos en un patio rodeado de pórticos, perfectamente cuadrado y orientado, y que constituía lo que hemos de llamar propiamente la palestra. Mide 34-35 metros de lado (esto es, un centenar de pies: algo menos que el modelo-tipo descrito por Vitruvio). Este patio, cuyo piso seguramente se mullía y se recubría de arena, era el campo de deportes donde se realizaba la mayor parte de los ejercicios.

En el costado este se abre la entrada; al norte de ella, una exedra abierta sobre dos columnas; al sur, tres salas donde yo ubicaría el vestuario, ἀποδυτήριον (por comparación con el inventario epigráfico de un gimnasio de Delos)[96]. Conforme al precepto de Vitruvio, el pórtico norte tiene doble profundidad y presenta una doble fila de

---

87 *Id.* 29.
88 GAL. *San. tu.* II, 12, p. 162.
89 PHILSTR. *Gym.* 56; cf. 42.
90 *Id.* 18.
91 LUC. *Am.* 45.
92 LUC. *Anach.* 1-3.
93 *Id.* 3.
94 VITR. V, 11.
95 *BCH.* 54 (1930), 97-98.
96 *Id.* 97, I, 123; 125.

columnas «para que la tempestad del viento del sur no pueda penetrar en ráfagas hasta el interior». Detrás de este pórtico norte se levantaban, adosadas a la colina, las construcciones más importantes; seguramente existía un piso superior, del cual nada queda. En la planta baja se observan cinco habitaciones, dos de ellas con una clara significación.

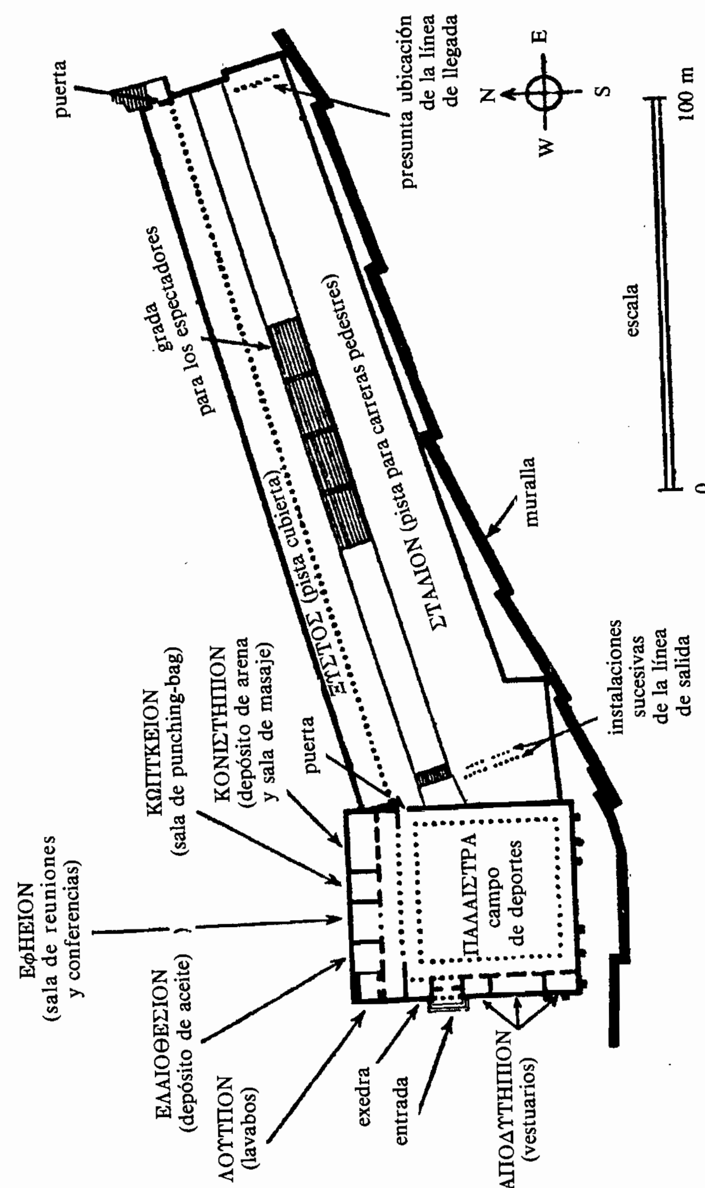
En el centro hay, ante todo, una hermosa sala, más ancha que profunda (más o menos 9,5 m × 6,6 m), con techo sobreelevado, y abierta sobre dos columnas y con muros lujosamente revestidos de mármol hasta más de tres metros de altura; en la parte superior del muro del fondo, una serie de pilastras y, en el medio, una arcada que cobija la estatua de un hombre vestido, de pie (sin duda algún benefactor de la ciudad y, en particular, del gimnasio). Evidentemente se trata aquí del *ephebeum* previsto por Vitruvio, sala de reunión y de conferencias destinadas a los efebos: en los muros se han encontrado centenares de graffiti diseñados por los propios efebos, tales como: «Lugar de fulano, hijo de mengano» [97]. Siempre aparece una sala semejante, dispuesta en la misma ubicación: en los hermosos gimnasios de la época romana, como en el de Pérgamo, por ejemplo, evoluciona adoptando la forma de un pequeño teatro con graderías, de planta semicircular. En Priene aparece designada con la denominación de «exedra de los efebos», en una inscripción [98] que contiene la dedicatoria de dos bustos destinados a ornarla: estatuas y bustos ofrecidos por donantes generosos, constituían en efecto la decoración normal de la palestra y de sus pórticos (17).

En el ángulo noroeste del pórtico se abre la instalación de los baños fríos, *frigida lauatio*, *λουτρόν* de que habla Vitruvio. En época romana este sistema se desdobla al añadirse las termas, baños calientes, hipertrofiándose rápidamente, hasta tal punto de que en los países latinos la palestra pasa a ser una dependencia secundaria, en tanto que las termas se convierten en el elemento esencial. Aquí, estamos aún cerca de los orígenes y advertimos en las instalaciones una simplicidad muy similar a la que nos muestran los vasos pintados del siglo V: a lo largo del muro corre un canalillo a una altura que permite el apoyo, provista de una serie de máscaras leoninas que vierten el agua, algo que recuerda los sumarios lavabos de tantos viejos colegios o cuarteles de nuestro tiempo: ¡el primor de las molduras y de los mascarones agrega cierta elegancia, pero nada de confort!

Por lo que respecta a las otras tres salas, es necesario identificarlas con los tres anexos que en el mismo pasaje describe Vitruvio: la única duda se refiere a la ubicación que ha de atribuirse a cada sala. Me inclino a pensar que, a la derecha del *ephebeum*, tal como lo prevé Vitruvio, debía de hallarse el *coryceum*, sala del *punching-bag* (él boxeo es el único deporte que se practicaba en local cubierto; algunos gimnasios más completos, como es el caso del de Delos, disponían

[97] *Ins. Priene,* 313.

[98] *Id.* 112; I, 114-115.



El gimnasio helenístico de Priene (según TH. WIEGAND y H. SCHRADER, Priene, Berlín, 1904, lámina fuera de texto).

de una sala para el ring, el *sphairisterion*); las otras dos dependencias corresponderían al *elaeothesium*, local o depósito donde se distribuía el aceite, y al *conisterium*, depósito de arena o de los polvos tan necesarios como el aceite para el cuidado de la piel, según se ha visto. En Priene, una de estas dos salas, la del ángulo nordeste (¿el *conisterium*?), es netamente más espaciosa que la otra, tal vez porque en ella se procedía a los masajes, bajo techo, como lo recomendaban los médicos.

En el mismo lado nordeste de la palestra se abre un portillo de acceso a las instalaciones previstas para la carrera pedestre y accesoriamente, para el lanzamiento de disco y de jabalina, y acaso también para el salto. Por imponerlo así la pendiente de la colina, esas instalaciones ocupaban tres niveles: en la parte inferior, cinco metros por debajo de la palestra, se extendía la pista propiamente dicha, el στάδιον o δρόμος, de 18 metros de ancho y 191 metros, aproximadamente, de largo. Por desgracia, no ha sido posible hallar rastro alguno de la línea de llegada, lo cual no permite medir la longitud exacta del recorrido. En cambio, podemos estudiar la instalación de la línea de partida. Las excavaciones han revelado los restos de dos instalaciones, que debieron de sucederse cronológicamente. La más clara, y también la más simple, se halla en el interior: ocho bases que debían sostener otros tantos pilares; entre esos pilares tomaban sus puestos los corredores en el momento de la salida con los pies sobre una doble línea trazada en la arena; y en torno de esos mismos pilares, suponemos, que cada uno daría la vuelta para correr en sentido inverso en las carreras de fondo. La segunda instalación, más al oeste, tenía un carácter más monumental: se la encontró en tan mal estado, que no admite la posibilidad de una restauración segura; se entrevé que, como en Olimpia, Epidauro o Delfos, la línea de salida estaba marcada mediante un umbral de piedra, de suerte que también aquí la situación de cada corredor estaba delimitada por pilares; quizás en esta instalación, más perfeccionada, la señal de partida ya no era dada de viva voz por un heraldo, sino mediante la apertura de una barrera. Al norte, en un plano más elevado se encuentran las instalaciones para el público: una fila de doce gradas que sólo ocupaban un tercio de la longitud de la pista; si el número de espectadores era mayor, debían acomodarse en asientos de madera o bien sobre la propia pendiente natural del terreno. En Priene las condiciones topográficas obligaban a contentarse con una sola fila de gradas; en cambio, cuando el estadio estaba construido en terreno llano o en la cavidad de un valle, se observa siempre el plano normal: dos líneas de gradas unidas por una curva o σφενδόνη.

Finalmente, en la parte más alta y al nivel de la puerta de entrada, aparece un pórtico de 7,75 m de ancho y de una longitud igual a la del estadio, con una salida por el extremo nordeste: es una pista cubierta, ξυστός, que permitía ejercitarse en la carrera aun en caso de mal tiempo y que se prestaba, accesoriamente, para el paseo o para el reposo (18).

Decadencia de la gimnasia

Tal es, someramente evocada en su programa, métodos y marco, esa educación física en la cual el historiador moderno coincide con los Antiguos en ver la gran originalidad de la educación griega. Mas por notable que continúe siendo el papel desempeñado por el deporte en la formación de la juventud, por lo menos durante los primeros siglos del período helenístico, es preciso percatarse de que ya ha dejado de representar su sector más vivo: es una herencia que procede del pasado, piadosamente recogida, sin duda, pero no constituye ya el eje de la cultura en plena evolución. La educación física helenística se ha estabilizado: sigue siendo, a grandes rasgos, lo que ya había sido en los siglos precedentes (el único desarrollo notable, según se ha visto, es el de la gimnasia higiénica del tipo llamado «sueco»). Ya no progresará más: dentro de su mismo campo sufre la aparición del atletismo profesional: técnicamente, el deporte escolar no puede ya resistir la comparación con el atletismo de oficio, el cual, imponiendo desde la infancia a los futuros campeones, un adiestramiento especializado, cuenta con la perspectiva de obtener actuaciones cualitativamente muy superiores. Pero la educación física sufre sobre todo los contragolpes del progreso que no tardaremos en advertir en las demás ramas de la enseñanza, y especialmente en el estudio de las letras. Éstas representan ahora la parte verdaderamente dinámica de la cultura: tienden a monopolizar el interés, la energía y el tiempo de la juventud.

Creo que la gimnasia vio como disminuía lentamente su prestigio y perdía progresivamente la importancia que había adquirido desde los orígenes de la educación griega. Es sin duda difícil describir con precisión tal decadencia y, en particular, fechar sus primeras etapas (19); con todo, la realidad del proceso me parece incuestionable. Tal juicio, lo sé, no será aceptado sin discusión por los especialistas de la Grecia helenística y romana. Sin duda, en este campo la continuidad de las instituciones a menudo corre un velo sobre los fenómenos nuevos. En los últimos años del siglo II d.C., Termessos, en Pisidia, siempre hacía disputar a los niños de las escuelas pruebas de salto, carrera, pancracio y lucha (20): sus inscripciones [99] ofrecen catálogos de vencedores, del todo similares a los que ya habíamos encontrado cuatro siglos antes casi en todo el mundo griego, sobre todo en Jonia.

La tradición conservadora pudo mantenerse con particular tenacidad en ciertas y determinadas regiones o en tal o cual sector social. Así, por ejemplo, en los medios coloniales de las llanuras egipcias, donde los griegos, preocupados por distinguirse de los bárbaros que los rodeaban, se aferraron a la gimnasia, que constituía un criterio cierto de helenismo, criterio más obvio y más simple que el de la sangre. Y es también el caso del medio aristocrático y rico en el cual, desde entonces se reclutaba la efebía, sobre todo en Atenas y Asia Me-

[99] *TAM.* III, 1, 201-210; 4.

nor: en estos lugares, a juzgar por ciertos documentos numismáticos o epigráficos de la época imperial, podría casi creerse, por momentos, que nada había cambiado desde el tiempo de Píndaro: siempre vemos que los atletas triunfantes son colmados de honores por su ciudad con ocasión de los grandes juegos, y que pertenecen con frecuencia a las familias más nobles y más ricas, las cuales se honran con las hazañas de aquéllos...(21)

Pero a estos testimonios corresponde oponer los de la tradición literaria, que expresan a veces sentimientos muy distintos acerca de los campeones deportivos. La admiración que provocan sus actuaciones se mezcla, importa señalarlo, con el desdén que merecen desde el punto de vista personal: en efecto, no todos, ni mucho menos, provienen de la «aristocracia plutocrática»; muchos son de baja extracción, hombres brutales e incultos a quienes un régimen muy severo prohíbe todo desarrollo espiritual o intelectual [100]. Los tipos salvajes de atletas que presenta el arte de la época romana [101] atestiguan hasta qué punto se había olvidado el ideal arcaico del equilibrio perfecto entre el desarrollo del cuerpo y el del espíritu.

Para poder ensayar un juicio válido sobre el significado de estas tendencias contrapuestas es necesario retroceder un poco en el tiempo. Situémonos en las postrimerías de la época antigua: mientras en los países de lengua griega la educación literaria de tipo clásico sobrevive al triunfo del cristianismo, la educación física se esfuma sin dejar rastro. Hemos ya mencionado la última, cronológicamente, de las manifestaciones deportivas donde aparecen efebos, o sea, en Oxyrhincho, Egipto, en el año 323 de nuestra era [102]. En el mismo lugar, dos generaciones después, en el 370, oímos hablar por última vez de un gimnasiarca [103]. Y hacia la misma época hallamos también, debido a la pluma de San Basilio, una última mención de los gimnasios [104]; a la de Himerio, una mención de la palestra [105], algo más tarde, poco después del 400, en la pluma de Sinesio, la de un paidotriba [106]. Alusiones fugitivas todas ellas, que casi no nos permiten imaginar la existencia de instituciones florecientes de verdad. Y conste que no se trata en este caso de un uso abusivo del argumento *a silentio*: se conoce muy bien, gracias a testimonios muy precisos, la vida de los estudiantes griegos de aquel siglo IV d.C.; sabemos cuáles eran sus ocupaciones, sus placeres. El deporte, en el estricto sentido de la palabra, ya no vuelve a aparecer: por supuesto, conocen los juegos al aire libre, juegan a la pelota, por ejemplo [107], como todos los jóvenes; pero sólo se trata de juegos: su educación es íntegramente intelectual, el atletismo ya no forma parte integrante de ella.

Nadie pone en duda que la educación física haya muerto en la época

[100] PLUT. *San. Pr.* 133 BD; GAL. *Protr.* 13 s.
[101] *RPGR.* 280-283.
[102] *P. Oxy.* 42.
[103] *Id.* 2110.
[104] *Ep.* 74, 448 A.
[105] *Or.* XXII, 7.
[106] SYN. *Ep.* 32.
[107] LIB. *Or.* I, 22.

cristiana, y que haya perecido tranquilamente, sin revolución violenta (la historia hubiera hablado de ello), como una institución envejecida cuya vida se ha ido extinguiendo progresivamente desde largo tiempo atrás. A mi juicio, la actitud de los moralistas y polemistas cristianos no demuestra otra cosa. Es fácil imaginar cuánto ellos habrían podido objetar, en nombre de sus principios, a la antigua gimnasia, escuela de impudor, de inmoralidad sexual y de vanidad. Y bien, cosa curiosa, no veo que lo hayan hecho. Sin duda, en los Padres de la Iglesia abundan las páginas destinadas a apartar a los cristianos de todo entusiasmo por los deportes atléticos, pero resulta notable que esta crítica se dirija contra el deporte como espectáculo, el deporte de los profesionales, y no contra el deporte que hubieran podido practicar los aficionados. Así, hacia los años 384-390, San Gregorio Nacianceno, dirigiéndose a su joven sobrino Nicóbulo denuncia la vanidad de quienes pierden su tiempo y su dinero en el estadio, la palestra o el circo [108], pero esta crítica se inserta dentro de la referente a otros espectáculos, como el de los sangrientos combates en el anfiteatro [109] y el de los mimos indecentes del teatro [110]. Había sido ya la actitud de los Apologistas de los siglos II y III, desde Taliano [111] a Tertuliano [112]. Sólo en su carácter de espectáculo el deporte planteaba un problema a la conciencia cristiana, no en su condición de sistema educativo.

Que las competiciones deportivas disputadas por profesionales hayan desempeñado un importante papel en la vida griega durante todo el Alto Imperio, hasta una fecha avanzada del siglo IV, lo atestigua la extraordinaria abundancia de metáforas atléticas en los autores cristianos, desde San Pablo [113] a San Juan Crisóstomo (22), pero esta fama persistente pudo coincidir muy naturalmente con el retroceso de la gimnasia en la enseñanza impartida a la juventud. También nuestra época conoce este contraste, y con frecuencia esta oposición, entre el deporte como espectáculo y el deporte educativo: la juventud francesa, en conjunto, se apasiona por los deportes; sin embargo, el papel que desempeñan éstos últimos en nuestra educación, según el parecer de los entendidos no es de primer orden.

[108] *Carm.* II, 11, 4, 154-157.
[109] *Id.* 149-153.
[110] *id.* 157-162.
[111] TAT. 23.
[112] TERT. *Spect.* 11; cf. 5-10; 12; [CYPR.] *Spect.* 2, 2-4.
[113] *1 Cor.* 9, 24-26, etc.

CAPÍTULO IV

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Por educación artística debe entenderse, desde luego, conforme a la tradición, la educación musical. La música, sin embargo, no siempre representa ella sola a las bellas artes en la educación griega: ésta, al reflejar, como es natural, el desarrollo de la cultura, también había dispensado un lugar a las artes plásticas, introduciendo en sus programas la enseñanza del dibujo (1).

El dibujo

El dibujo hizo su aparición en la educación liberal durante el transcurso del siglo IV, primero en Sición (bajo la influencia del pintor Pánfilo, uno de los maestros de Apeles [1]) y desde allí se difundió por toda Grecia. Para Aristóteles, todavía no es más que una materia optativa que sólo algunos incluyen dentro del programa normal (letras, gimnasia y música [2]); un siglo después, hacia el 240, el profesor de dibujo, *ζωγράφος*, hace que esta disciplina sea parte integrante del cuerpo docente a cuyo magisterio se confía la juventud [3], y su arte, *ζωγραφία*, ya figura en el programa de los concursos escolares de Teos [4] y de Magnesia del Meandro [5], en el siglo II antes de nuestra era.

[1] PL. *N. H.* XXXV, 77.
[2] *Pol.* VIII, 1337 b 25.
[3] TEL. ap. STOB. 98, 72.
[4] MICHEL, 913, 10.
[5] DITT. *Syll.* 960, 13.

Pocos son los datos que poseemos acerca de esta disciplina: el niño aprendía a dibujar (al carbón) y, sin duda, también a pintar en una tablilla de boj [6]; los vocablos tales como *ζωγράφος*, *ζωγραφία*, que propiamente significan «dibujo según un modelo vivo», parecen sugerir que el ejercicio se aplicaba sobre todo a la figura humana, lo cual era muy natural. Sin duda no se debe forzar demasiado el sentido etimológico de un término que ha llegado a ser trivial, para comprender que Aristóteles piensa en la belleza corporal cuando define, en un texto precioso [7], la orientación que debe tomar la enseñanza del dibujo: su finalidad carece de sentido práctico alguno; debe tender a afinar el sentido de la vista, el gusto por las líneas y las formas.

En principio, y esto hasta la baja época romana, quedará siempre entendido que las artes plásticas tienen su lugar dentro de la cultura superior [8]: Porfirio, refiriéndose a la leyenda de Pitágoras, imagina muy lógicamente que su héroe ha recibido lecciones de dibujo [9]. Pero en la práctica no estamos en condiciones de afirmar que tal enseñanza continuase siendo impartida y recibida con normalidad: los testimonios son escasos. Es probable que, por haber llegado demasiado tarde y no haber podido echar raíces muy profundas en la rutina pedagógica, esta nueva disciplina no haya logrado afrontar la competencia de las técnicas literarias, en pleno apogeo entonces, y cuyo avance victorioso pronto mostraré.

La música se defendió mejor, y durante más largo tiempo: estaba enraizada, como se ha visto, en la esencia misma de la más antigua tradición cultural de Grecia.

La música instrumental: la lira

La cultura, y por tanto la educación tradicional, concedían a la música por lo menos tanta importancia como a la gimnasia. Primero, a la música instrumental: en el siglo V, si hemos de juzgar por las deliciosas escenas de género que nos presentan las pinturas de los vasos firmados por Duris, Eufronio, Hierón, Eutimedes (2), los jóvenes atenienses aprendían a un mismo tiempo a tocar dos instrumentos esenciales del arte musical antiguo: la lira y el *aulos* (término éste que no debe traducirse por «flauta», como suele hacerse con frecuencia: es un oboe) (3).

Más tarde el *aulos* perdió su preponderancia en Atenas: una célebre anécdota nos presenta ya al joven Alcibíades que rehúsa su aprendizaje, so pretexto de que la ejecución de ese instrumento deforma el rostro [10]. No se lo abandonó de pronto: su enseñanza debió de proseguir aún en el siglo IV [11], pero Aristóteles ya lo excluye formalmente

[6] 92. *N. H.* XXXV, 77.
[7] *Pol.* VIII, 1338 a 40 s.
[8] VITR. I; GAL. *Protr.* 14; PHILSTR. *Gym.* 1.
[9] *V. Pyth.*, 11.
[10] PLUT. *Alc.* 2; GELL. XV, 17.
[11] XEN. *Mem.* I, 2, 27.

de su plan educativo [12], y si bien es lícito suponer que continuara usándose el instrumento durante mucho tiempo más en regiones como Beocia, donde hacía las veces de instrumento nacional, la pedagogía helenística, en conjunto, parece haber adoptado la opinión aristotélica. Un testimonio vago de Estrabón [13] en sentido contrario no puede prevalecer contra el silencio que al respecto guardan las listas epigráficas de distribuciones de premios; el *aulos* no figura en las competiciones escolares del siglo II a.C.

Desde entonces la enseñanza de la música instrumental se reduce a la lira, la vieja lira de siete cuerdas de Terpandro: esta enseñanza, muy conservadora en efecto, no había adoptado los perfeccionamientos técnicos ni los refinamientos armónicos que en la escuela de los compositores «modernos» había ido adoptando sucesivamente la gran cítara de concierto (4). Era un instrumento de cuerdas dispuestas «en vacío», como nuestra arpa, cuyas posibilidades, en consecuencia, resultaban muy limitadas, a causa del reducido número de sus cuerdas; éstas eran pulsadas con los dedos, o bien por medio de un *plectro* de concha, semejante a la púa de nuestra mandolina: había, pues, dos técnicas de ejecución lo bastante diferentes como para que fuese necesario diversificar las pruebas en los concursos, según lo revelan las listas de premios del siglo II, en Quíos [14] o en Teos [15], que distinguen cuidadosamente entre ψαλμός (ejecución con plectro) y κιθαρισμός (ejecución con los dedos).

Pocas informaciones precisas poseemos, en realidad, acerca de la pedagogía musical helenística. El niño aprendía a tocar la lira con un maestro idóneo, κιθαριστής, distinto, salvo excepciones [16], del maestro de escuela con quien estudiaba las primeras letras. Su enseñanza parece haber sido puramente empírica. La teoría musical griega que desde los tiempos de Aristóxeno de Tarento había alcanzado tan alto grado de perfección (de hecho, constituye una de las más hermosas conquistas del genio griego) (5) que se había desligado netamente de la práctica artística: era una ciencia, que desde Pitágoras pasó a integrar el *corpus* de las ciencias matemáticas: con tal carácter la volveremos a encontrar, pero dentro de un contexto que la torna completamente extraña a la enseñanza artística (6).

Mejor aún: ni siquiera se da como seguro que el citarista haya creído necesario comenzar enseñando a su alumno la lectura de la notación musical (7). A juzgar por los vasos pintados del siglo V (8) el maestro, con su propia lira en las manos, y el alumno por su parte con la suya, se sentaban uno frente a otro: el maestro tocaba y el alumno, atento el oído y los ojos fijos en él, se esforzaba por imitarlo del mejor modo posible. La instrucción se hacía directamente, sin música estricta, *ad orecchio*, como se dice en Nápoles, donde aún pude

[12] *Pol.* VIII, 1341 a 18.
[13] I, 15.
[14] DITT. *Syll.* 959, 10.
[15] MICHEL, 913, 6-7.
[16] EUPOL. 10-11; QUINT. I, 10, 17.

conocer, en los años de 1930, a un maestro que enseñaba del mismo modo el piano a discípulos analfabetos. En el caso de la música griega, su carácter monódico facilitaba el esfuerzo de la memorización; cosa extraña para nosotros, pero que no tiene nada de sorprendente: bien sabido es que toda la música árabe transmitióse así, de memoria, hasta nuestra época.

Canto con acompañamiento y canto coral

Junto con la música instrumental los jóvenes griegos también aprendían el canto; ambos se asociaban frecuentemente porque la lira, a diferencia del *aulos*, permitía que el propio músico cantase acompañándose: los concursos escolares de Teos [17] y los de Magnesia del Meandro [18], asociaban en el siglo II antes de nuestra era, una prueba de «canto acompañado», κιθαρῳδία, a aquellos de solo de lira.

Pero los escolares helenísticos se veían conducidos sobre todo, hacia la práctica del canto coral. Musicalmente, se trata de un ejercicio sobremanera simple, pues la misma música griega no conoce la polifonía vocal; los coros cantan al unísono o, en el caso de coros mixtos, lo hacen en octava [19], guiados siempre por el son de un instrumento, que es normalmente el *aulos*.

Tales coros constituían el acompañamiento obligado de un gran número de ceremonias religiosas en que se encarnaba el culto oficial de la ciudad: conocido es el celo con que en la Atenas del siglo V, o del IV, se organizaba la participación de los ciudadanos, adultos o niños, en esas manifestaciones (9). Éstas daban lugar, con motivo de varias festividades, Dionisíacas, Targelias, Panateneas, a la realización de concursos entre las tribus: cada una de éstas era representada por un coro, que un ciudadano pudiente, el *corega*, se encargaba de reclutar con esmero y de entrenar a sus expensas. Esta prestación onerosa o litúrgica, la *coregía*, se consideraba muy honrosa: más de un corega triunfante en un concurso se creyó obligado a eternizar el recuerdo de su victoria haciendo erigir un monumento destinado a cobijar el trípode de bronce recibido como premio (siempre tropezamos con este amor a la gloria, con este orgullo un poco ostentoso, tan característico del alma griega). Muchos de estos simpáticos monumentos corégicos han subsistido hasta nuestros días: el más célebre es el de Lisícrates, dedicado en el 335-334:

> Siendo corega Lisícrates, hijo de Lisiteides, del demo de Kikinna, la tribu de Akamantis resultó victoriosa en el concurso juvenil. Oboe: Teón. Instructor: Lisíades de Atenas. Bajo la dirección coral de Evaineto [20].

En la época helenística, precisamente por la importancia atribui-

[17] MICHEL, 913, 8.
[18] DITT. *Syll.* 960, 9.
[19] ARSTT. *Probl.* XIX, 918 a 6 s; b 40.
[20] DITT. *Syll.* 1087; cf. 1081 s.

da a una buena ejecución, a la calidad artística de la ceremonia, estos coros fueron confiados con frecuencia no ya a los aficionados que se reclutaban circunstancialmente entre los ciudadanos (y cuyos nombres han sido a veces cuidadosamente perpetuados en las inscripciones [21]), sino a ciertos grupos de artistas profesionales, los *technites*, τεχνῖται, agrupados en colegios o sindicatos que habían ido apareciendo en Grecia hacia la época de Alejandro. Así, por ejemplo, cuando la ciudad de Atenas restauró en el 138-137 la costumbre interrumpida, desde el siglo IV, de enviar a Delfos una peregrinación oficial o «teoría», la *Pitíada* (10), en su delegación oficial iba también incluido un coro juvenil [22], y en la Pitíada siguiente, 128-127, hallamos los mismos «jóvenes pitiastas» [23], pero ahora su papel ha enmudecido: la misión de entonar el peán en honor del dios le corresponde ahora a un coro de treinta y nueve artistas profesionales [24] que forman parte del numeroso grupo de *technites* atenienses (unas sesenta personas en total), que acompañan en esta oportunidad a la delegación y obtienen el aplauso de los délficos [25] por su brillante actuación en las ceremonias. Sabido es que podemos juzgar con conocimiento de causa el grado de interés de su contribución, pues hemos tenido la fortuna de hallar, grabado en los muros del Tesoro de los atenienses, el texto literario y musical de dos de los himnos dedicados a Apolo cantados en esa ocasión [26].

Sin embargo, sea por escrúpulo religioso, por fidelidad conservadora de las viejas costumbres, o simplemente por razones de economía (11), suele acaecer todavía con frecuencia que la juventud de la ciudad sea siempre la encargada de asegurar la ejecución de estos coros: los testimonios abundan, desde el siglo III o II a.C. hasta la época romana. Excepcionalmente se trata de coros de efebos, como en Éfeso el año 44 d.C. [27], o en Atenas en el 163-164 d.C. [28], generalmente son coros de jóvenes varones, como en Delfos o en Delos [29] en el siglo III antes de nuestra era, en Arcadia en el siglo II [30], bajo el Imperio en Pérgamo [31] o en Estratonicea [32], o bien, coros de jovencitas, como en Magnesia del Meandro en el siglo II a.C. [33], o bien coros mixtos como en Teos [34] en el mismo siglo II (donde las jovencitas añadían la danza al canto [35]).

Ya conocemos la importancia que se atribuía a esta participación oficial, prevista por la ley y sancionada como obligación, de los escolares y de las formaciones juveniles en las ceremonias del culto; hemos de ver muy pronto el lugar considerable que éstas ocupaban en

[21] *Id.* 1091.
[22] *F. Delph.* III, 2, 11.
[23] *Id.* 12.
[24] *Id.* 47, 9.
[25] *Id.* 47.
[26] *Id.* 137; 138.
[27] *F. Eph.* II, 21, 53 s.
[28] *IG.*², II, 2086, 30.
[29] DITT. *Syll.* 450; MICHEL, 902-904.
[30] POL. IV, 20, 5.
[31] ARSTD. XLVII, K. 30.
[32] ROBERT, *Et. Anat.* 29.
[33] DITT. *Syll.* 695, 29.
[34] MICHEL, 499, 8-12.
[35] ROBERT, *Et. Anat.* 19.

el calendario escolar. En consecuencia, cabe afirmar que estas ceremonias desempeñaban un papel nada desdeñable en la educación de la juventud helenística, pero de ello no podría deducirse necesariamente que la enseñanza del canto coral haya sido, por eso mismo, una de las asignaturas fundamentales del programa de estudios. Si se piensa, repetimos, en el carácter tan elemental de la música empleada, se apreciará que no era necesaria una enseñanza regular de la disciplina: bastaba con poner a los jóvenes designados para integrar el coro en manos de un maestro de canto, χοροδιδάσκαλος [36], el cual, al cabo de unos pocos ensayos, los preparaba rápidamente para formar parte de ella. Retomemos por ejemplo, el caso de la Pitíada del 138-137: los jóvenes varones de Atenas fueron dirigidos por dos maestros de coro: Elpinicio y Cleón [37], que no eran profesores propiamente dichos, sino artistas líricos que volveremos a encontrar, diez años después, en la agrupación de *technites* de la II Pitíada [38].

La danza

No olvidemos que al canto coral se hallaba íntimamente asociada la danza: el vocablo griego χορός, evoca a ambos a la vez. En realidad, según los casos (lugares, fiestas, géneros), el papel de uno u otro elemento asumía mayor o menor importancia: tan pronto predomina el canto (como en los coros dramáticos), limitándose la danza a unos discretos movimientos de conjunto, tan pronto, por el contrario, como en el hiporquema de Delos [39], la danza se convierte en lo esencial: es, como dicen nuestros campesinos, una «danza con canciones»; los solistas más hábiles interpretan con sus movimientos el ritmo que el resto del coro se limita a cantar. Por supuesto, Grecia tenía también un repertorio de danza pura, ejecutada al son de instrumentos (12).

Pero con la danza ocurre lo mismo que con el canto: el lugar que aquélla ocupa en la educación, durante la época helenística, no parece muy importante. Podemos hablar de ella, me imagino, tal como hablaríamos del teatro de aficionados dentro de la educación que reciben los jóvenes franceses en la actualidad : no es el caso de reservarle un lugar oficial en los programas de estudios, sino que basta cierto entrenamiento o preparación con miras a un resultado satisfactorio. No encontramos una enseñanza propiamente dicha de la danza, organizada regularmente, sino en casos excepcionales, como el de Arcadia en tiempos de Polibio [40], o el de Esparta [41] más tarde aún, en tiempos del Imperio.

Esto no debe sorprendernos en modo alguno, pues se trata de dos regiones en que la cultura ofrece caracteres arcaizantes; ya hemos des-

[36] DITT. *Syll.* 450, 5.
[37] *F. Delph.* III, 2, 11, 20-22.
[38] *Id.* 47, 15; 14.
[39] LUC. *Salt.* 16.
[40] POL. IV, 20, 5.
[41] LUC. *Salt.* 10.

tacado en qué medida, desde Homero a Platón, la danza se relacionaba estrechamente con la más vieja tradición aristocrática. La evolución de las costumbres tiende a alejarla de la cultura liberal. Nos es posible señalar algunas etapas de esta progresiva desaparición: en el siglo IV el programa de las Panateneas preveía concursos de danza guerrera o pírrica, con pruebas diversas para los hombres, los jóvenes y los niños [42]; a fines del siglo II, según el testimonio de Arístocles [43], la práctica de la pírrica había caído en desuso, no sólo en Atenas sino en toda Grecia, exceptuados una vez más los espartanos, entre los cuales aquélla se asociaba al mantenimiento obstinado de una orientación premilitar de la educación.

En la época imperial, aparte de algunas excepciones locales como en Jonia, donde la práctica de la danza dionisíaca continúa gozando del favor de la aristocracia [44] la danza fue eliminada de la cultura liberal: ya no es más que un espectáculo, objeto de gran afición, pero cuya práctica personal avergonzaría a un hombre de mundo: éste la deja en manos de los profesionales a quienes aprecia por su talento, a la par que los desdeña como personas [45].

Retroceso de la música en la cultura y en la educación

Este es un hecho de alcance más general, que no sólo interesa a la danza sino a todo el arte musical en conjunto. Herencia de la era arcaica, la música aparece en la cultura helenística como un elemento no ya predominante, sino recesivo; en consecuencia, a duras penas conserva su lugar en los planes de estudios y en la educación juvenil: la vemos ceder terreno poco a poco, como la gimnasia, a favor de los estudios literarios en pleno progreso. Las fechas son significativas: datan del siglo II, a lo sumo, las listas epigráficas de distribuciones de premios, como las de Quíos, Magnesia o Teos [46] donde hallamos constancia de las pruebas musicales en los concursos escolares. Pero ya hemos esbozado en líneas generales este retroceso: reléanse los términos de la fundación escolar de Politrus, que establecen la estructura de la enseñanza pública en Teos, precisamente en el siglo II. La música ya no alterna allí en un pie de igualdad, como en su buena época, con las otras dos ramas tradicionales de la enseñanza: las letras y la gimnasia.

Mientras el reglamento prevé, para el conjunto de las escuelas, tres profesores de letras y dos de gimnasia, bastará un solo maestro de música [47]. Sin duda éste recibe un tratamiento preferencial: su salario es de 700 dracmas por año, en tanto que los de sus colegas se escalonan entre 500 y 600 dracmas; es un especialista, pero se le sitúa un

[42] *IG.*², II, 2312, 72-74.
[43] Ap. ATH. XIV, 631 A.
[44] LUC. *Salt.* 79.
[45] *Id.* 1-2.
[46] DITT. *Syll.* 577; 578; MICHEL. 913.
[47] DITT. *Syll.* 578, 9; 13; 15.

tanto a parte. Su enseñanza, en efecto, no se dirige a todos los escolares de edades diversas, sino sólo a los mayores, de los dos años anteriores al ingreso en la efebía, y a los efebos propiamente dichos. El programa se halla estrictamente delimitado: a los primeros les enseñará la doble técnica de ejecución de la lira, con y sin plectro, así como «la música», τα μουσικά (es decir, ¿la teoría matemática, o simplemente el canto?); a los efebos, simplemente la música [48]. De modo que los jóvenes de Teos no habrán cursado, en total, más que dos años de lira: esto, sin duda, ¡dos o tres siglos antes habría parecido insuficiente!

El caso es general: la fundación paralela de Eudemo en Mileto ni siquiera prevé la enseñanza de la música. En la Atenas helenística o romana, solamente los «melefebos», los aspirantes a la efebía, del Diogencion, estudian música [49], y aun así sería preciso asegurarse de que no se trata solamente de su forma matemática; ya no figura en los numerosos concursos que disputan los efebos y en los cuales, como veremos, las disciplinas literarias conquistaron un lugar muy similar al detentado por las pruebas atléticas.

Con la música ocurrió un fenómeno análogo al que evocamos brevemente a propósito de la gimnasia: el progreso técnico trajo consigo la especialización, y ésta provocó un desplazamiento en materia de cultura común y de educación. En la época arcaica, digamos hasta fines del primer tercio del siglo V, se mantiene un equilibrio perfecto entre el arte musical, pobre aún de medios, sobrio y simple, la cultura y la educación. Este equilibrio se rompe bruscamente cuando los grandes compositores que fueron Melanípides, Cinesias, Frinis y Timoteo [50], introducen en la escritura musical toda una serie de refinamientos que conciernen tanto a la estructura armónica como al ritmo, acompañados de perfeccionamientos paralelos en la fabricación de los instrumentos. Muy rápido, bajo su influencia, la música griega se complica, se transforma en una técnica tan elaborada que su dominio excede las posibilidades comunes de los aficionados, su aprendizaje demanda en adelante un esfuerzo sostenido que sólo puede afrontar una pequeña minoría de especialistas. La evolución iniciada en la última parte de siglo V prosigue durante el transcurso del IV, por encima de las críticas que los espíritus melancólicos y conservadores de Esparta o de Atenas [51], formulan contra tal «corrupción» del gusto. El divorcio se ha concretado, pues, en el mismo comienzo de los tiempos helenísticos, cuando, según hemos visto, una corporación de músicos profesionales (los *technites* que ya encontramos en Delfos) monopolizan el gran arte y arrinconan reduciéndolos al papel de meros oyentes, a los aficionados de un medio simplemente cultivado, del mismo modo que los atletas superan, en el deporte de competición, las actuaciones de los simples aficionados.

[48] *Id.* 578, 16-19.
[49] PLUT. *Quaest. Conv.* IX, 736 D.
[50] *Id. Mus.* 1141 D-1142 A.
[51] ARISTOX. ap. ATH. XIV, 632 A.

De todo lo cual surgió un grave problema de adaptación en materia de educación artística: ¿debía ésta, podía ésta seguir, aunque fuese de lejos, la evolución del arte «moderno»? Si renunciaba a éste, ¿no dejaba de ser, por eso mismo, una iniciación eficaz a la cultura viva de su tiempo? Gracias a Aristóteles, que le consagra casi por completo el VIII libro de su *Política*[52], podemos apreciar con qué agudeza se planteó este problema en la conciencia de la pedagogía antigua.

Aristóteles, por su cuenta, se detiene en una solución de notable delicadeza: así como la educación física, lejos de proponerse la selección de campeones, debe tan sólo procurar el desarrollo armonioso del adolescente[53], así también la educación musical deberá rechazar toda pretensión de rivalizar con los profesionales[54]: no ha de aspirar a otra cosa que a formar un aficionado ilustrado, que sólo domine la técnica musical en la medida en que tal experiencia le resulte útil para conformar su propia opinión[55]. Punto de vista profundo, que más de un músico de nuestros días retomaría gustosamente como propio (13): el verdadero aficionado es aquél que no sólo se ha formado escuchando música en los conciertos, por radio y a través de discos, sino que también sabe ejecutar música con sus propias manos, en el piano o en el violín, aunque no haya llegado ni llegue nunca a ser virtuoso.

Con todo, como suele ocurrir con frecuencia entre los teorizadores de la pedagogía, Aristóteles no supo extraer de esta doctrina, que encerraba una verdad formal tan profunda, las consecuencias prácticas que la hubieran hecho realmente fecunda. Ni tampoco sus sucesores helenísticos. Para ello habría sido preciso en efecto, que la enseñanza musical, rompiendo con la rutina, se apartase de la tradición fanática que la confinaba dentro del estrecho círculo de la vieja música del tiempo de Olimpos (siglo VII), y se aviniese a reflejar los progresos del arte vivo, aun cuando fuese con retardo y con la necesaria transposición: ¿acaso nosotros no hacemos que desde muy temprano, nuestros niños aprendan piezas fáciles, digamos de Ravel u Honegger, para que se vayan familiarizando con la nueva lengua que hablan los músicos de hoy? Pero, resueltamente conservadores, ni Aristóteles ni los Helenistas hicieron nada en este sentido: la educación musical se detuvo en sus posiciones arcaicas. ¿Cómo asombrarse de que su vida se fuera extinguiendo?

Y no sólo desde el punto de vista técnico resultaba arcaizante la tradición transmitida a los siglos posteriores por Platón y Aristóteles. También servía de vehículo a ciertas ideas ingenuas sobre la eficacia de la música como agente de formación moral, de disciplina personal y social[56]. Durante todo el período helenístico y romano fueron divulgadas las mismas anécdotas edificantes: cómo Pitágoras, con un

[52] VIII, 1337 b 29 s; 1339 a 11 s.
[53] *Id.* 1338 b 38 s.
[54] *Id.* 1341 b 9-19.
[55] *Id.* 1340 b 20-40; cf. 1339 a 35 s.
[56] PLUT. *Mus.* 1140 Bs.

simple cambio de modo o de ritmo, logró aplacar el furor erótico de un joven ebrio[57]; cómo Pitágoras una vez más[58], a no ser que se tratase de su discípulo Clinias[59] o de Empédocles[60], o de algún otro gran músico de otro tiempo, Damón por ejemplo[61], calmaba con el sonido de la lira los estallidos de cólera que podían agitar su corazón; y, que yo sepa todavía, cómo los héroes de la guerra de Troya, mediante la elección de un músico apropiado, ¡supieron inspirar a sus esposas la virtud de la fidelidad[62]!

Estas ideas se habían encarnado en todo un cuerpo de doctrina relacionado con el valor expresivo y moral, con el *ethos* de los diversos modos: dórico, frigio, etcétera (14). También en esto, fiel al ejemplo de Platón[63] y Aristóteles[64], toda la tradición helenística y romana, a partir de Heráclides Póntico, no cesó de dogmatizar acerca de las virtudes del modo dórico, viril, grave, majestuoso; del modo hipodórico, altanero y fastuoso; del frigio, agitado y estusiasta; del lidio, doliente y fúnebre; del hipolidio, voluptuoso...[65].

Desde luego, esta doctrina era absurda, como lo fue también la que se bosquejaba entre nosotros, a fines del siglo XVIII, acerca del carácter plañidero y tierno del tono menor: el valor expresivo de un modo está en relación con el uso que se haga de él y con una cierta seguridad de ese uso; en alguna medida, es de orden sociológico y no propiamente musical (como cuando se dice que el canto monódico es católico, y el polifónico protestante). Sin embargo, esta doctrina absurda no siempre había sido tal: había tenido un sentido en la época arcaica, cuando el modo, o mejor se diría entonces el nomo, *νομος*[66] (15), no se hallaba todavía definido abstractamente como un determinado tipo de escala, sino que permanecía encarnado en cierto número de obras-tipo, consideradas legítimamente como clásicas y que poseían en común no sólo una misma estructura armónica, acaso muy original, sino también un mismo estilo y, con frecuencia, un mismo uso social: por tanto, era legítimo atribuirle entonces cierta cantidad de valores morales característicos. Pero en la época helenística todo esto no era más que palabrería: la práctica musical se había alejado de la tradición antigua, la estructura de las escalas modales se había transformado profundamente, acercando unos modos a otros en detrimento de su originalidad expresiva; más aún, la nomenclatura había sufrido a veces tales cambios que ya no existía la certeza de que tal o cual antigua definición ética se aplicase correctamente a tal o cual modo en uso en ese momento. Por tanto, no se trata tanto de una doctrina como de un folklore, y un folklore frecuentemente pueril: porque las virtudes de los modos no eran todas de orden ético.

[57] SEXT. M. VI, 8.
[58] SEN. *Ir.* 3, 9.
[59] ATH. XIV, 624 A.
[60] *Schol.* HERMOG. 383.
[61] GAL. *Plat. Hipp.* IX, 5.
[62] SEXT. *M.* VI, 11.
[63] *Rsp.* III, 398 d s.
[64] Pol. VIII, 1340 b 1 s; 1342 a 30 s.
[65] PLUT. *Mus.* 1136 C s; ATH. XIV, 624 D s.
[66] PLUT. *Mus.* 1133 BC.

Ateneo, apoyado en el testimonio de Teofrasto, nos informa con toda gravedad que para curar un ataque de ciática ¡bastaba tañir el aulós al modo frigio, expulsando el aire por encima de la región enferma[67]!

Esta esclerosis de la pedagogía musical antigua, este divorcio siempre creciente entre la música escolar y el arte vivo, explican cómo, poco a poco, este aspecto musical de la educación griega, tan original como sabroso, fue disminuyendo cada vez más durante el período helenístico. Sólo subsiste con abundantes testimonios en las regiones conservadoras de la vieja Grecia: Laconia, Arcadia, Acaya; pero ya no representaba otra cosa que un aspecto de la propia esclerosis de estas ciudades, al margen del gran movimiento cultural[68]. Es posible todavía, claro está, encontrar aquí y allí algunas supervivencias: en fecha tan tardía como el año 163-164 d.C., vemos a los efebos atenienses ensayar, bajo la dirección de un maestro de coro, himnos en honor del divino Adriano[69]. Pero no es menos cierto que, en conjunto, la música tiende a esfumarse de la educación liberal. Lo cual no significa que desaparezca del cuadro de la cultura: por el contrario, jamás gozó de mayor importancia[70], pero una cosa es oír música y otra ejecutarla. Se la abandona cada vez más a los virtuosos profesionales, quienes, ya lo dije a propósito de los bailarines, son objeto de sentimientos encontrados. Se los admira por su talento, desde luego, y nunca se vacilará en retribuir sus servicios con generosidad, pero al mismo tiempo se los desdeña: normalmente no pertenecen al medio mundano donde se reclutan las gentes cultas; sus costumbres, sin duda, no resultan tan sospechosas como las de los pantomimos, pero basta y sobra la condición mercantil de su actividad para descalificarlos: son gentes de oficio, *βάναυσοι*. Este desdén, que ya Aristóteles atestigua con fuerza[71], no dejará de afirmarse, cada vez con más fuerza, a medida que se avanza en el período helenístico y romano. Cuando la malicia alejandrina ridiculice a Ptolomeo XI (80-51 a.C.) con el apodo de *Auleta*, no lo hará adjudicándole un título de honor: el vocablo ya tenía entonces cierta resonancia asimilable a la categoría del «saltimbanqui»: qué lejos estamos de aquellos tiempos en que Temístocles, ese advenedizo, se había sentido deshonrado por no haber sido capaz de tañir la lira que un comensal le había alcanzado en el curso de un banquete...[72]

Gimnasia y música, he ahí dos caracteres arcaicos de la educación griega, dos caracteres en vías de desaparición en la época helenística: la educación está en camino de colocarse bajo el signo de lo literario: en las escuelas literarias reencontraremos su verdadero rostro, su aspecto más vivo.

[67] ATH. XIV, 624 AB.
[68] PLUT. *Mus.* 1142 E; POL. IV, 20, 5.
[69] *IG.*[2], II, 2086, 30.
[70] ATH. XIV, 623 E s.
[71] POL. VIII, 1339 b 9-10; 1340 b 40 s.
[72] CISC. *Tus.* I, 4.

CAPÍTULO V

LA ESCUELA PRIMARIA

La educación propiamente dicha, *παιδεία*, nunca comienza antes de los siete años cumplidos, edad en que el niño es enviado a la escuela. Hasta entonces sólo se trataba de un «preescolar», (*ἀνα*)*τροφή*: el niño es «educado» en la casa[1], y queda al cuidado de las mujeres, su madre en primer término, pero sobre todo (en cualquier familia de cierto nivel de vida más o menos desahogado) la niñera, *τροφός*, que la lengua distingue, al menos entre los puristas, de la nodriza propiamente dicha, *τιτθη*[2]; como ésta[3], también aquélla es por lo común una esclava[4], a veces una mujer libre[5], según ocurre igualmente[6] con la nodriza, que envejece en la casa, rodeada del respeto afectuoso de quien fue antaño su niño de cría[7] (1).

Inexistencia del parvulario

En cierto sentido, claro está, la educación comienza desde esos primeros años (2): el niño se inicia ya entonces en la vida social, bajo la forma de los buenos modales que debe adquirir de una urbanidad pueril y honesta; se intenta imponerle ya desde entonces cierta disci-

[1] ARSTT. *Pol.* VIII, 1336 b 1; [PLAT.] *Ax.* 366 d.
[2] EUSTH. *Il.* VI, 399.
[3] *IG.*[2], II, 9079; 9112; 12996.
[4] *Id.* 12563.
[5] *IG.* IV, 3553 b.
[6] *IG.* [2], II, 5514; 7873.
[7] [DEM.] *Euerg.* 52 s.

plina moral: sabemos que algunas «nodrizas» se dedicaban a reprimir los caprichos del niño y a enderezar su tierna voluntad por medio de reglas estrictas y ya con bastante severidad [8].

Desde el punto de vista intelectual, estos años de guardería están consagrados a la adquisición del lenguaje: los educadores más escrupulosos, como el estoico Crisipo, insisten [9] en la necesidad de elegir cuidadosamente niñeras cuya pureza de dicción y lenguaje evite al párvulo la posibilidad de contraer hábitos viciosos que sería preciso corregir más tarde.

Y también entonces comienza la iniciación en la tradición cultural: el niño griego, lo mismo que el nuestro, penetra en el mundo encantado de la música a través de las canciones de cuna, βαυκαλήματα, y en el de la «literatura» por medio de los cuentos de nodriza: fábulas cuyos personajes son animales (todo el repertorio de Esopo); historias de brujas en que aparecen las terribles figuras, μορμολυκεία, de Mormo, Lamia, Empusa o Gorgona; narraciones de toda clase: en la medida en que la vieja religión tradicional que sobrevive en la época helenística, es ésta la edad en que debían revelarse los mitos y las leyendas de los dioses y de los héroes. Pero, no se manifiesta ningún esfuerzo para sistematizar todo ello en una enseñanza regularizada.

Y es que estos años se consagran primordialmente al juego: los textos, los monumentos con representaciones (vasos pintados, terracotas), los juguetes hallados en las tumbas, nos permiten evocar los juegos del niño griego; son los juegos eternos, en que el «hombrecillo» da rienda suelta a su exuberante energía, descubre y controla sus reacciones motrices, y luego imita las ocupaciones de los mayores, en la escala de sus posibilidades. Entonces, como ahora, jugaba con sonajeros, con muñecas, a menudo articuladas, caballitos de ruedas, carritos, vajillas infantiles y herramientas de juguete para las comiditas o la jardinería; pelotas y, sobre todo, las tabas que se emplean en los juegos de destreza.

No hay nada de banal en todo esto y, para el Griego, nada que sea serio: no es más que la παιδιά, «puerilidad». Los Antiguos se habrían burlado de la gravedad con que nuestros especialistas del Jardín de Infancia o de la escuela materna, por ejemplo Froebel o la señora Montessori, discurren los juegos más elementales para extraer de ellos sus propiedades educativas. Claro, en Grecia no existían escuelas maternas propiamente dichas: es ésta una institución enteramente moderna, surgida en la época más sombría de la barbarie industrial, cuando el trabajo de la mujer hizo necesario organizar guarderías que asegurasen a las madres la «libertad» necesaria para afrontar los compromisos de la fábrica (3). En la antigüedad, la familia es la que diseña el marco de la primera educación.

[8] TEL. ap. STOB. 98, 72.

[9] QUINT. I, 1, 4; PLUT. *Lib. educ.* 3 E; 4 A.

Bien sé que tampoco faltaban entre los Griegos personas graves: a sus filósofos no dejaba de inquietarles el tiempo perdido en estos primeros años, y Platón habría querido orientar los juegos infantiles hacia la iniciación profesional [10] o incluso científica [11]; habría deseado también anticipar la iniciación de las tareas escolares, haciéndola comenzar a los seis años [12]; a los cinco, dirá Aristóteles [13]; a los tres encarece Crisipo [14]: ¡ninguna edad debe quedar al margen del trabajo! Pero éstas no pasaban de ser aspiraciones de teorizadores, posturas extremas que el público sabía sopesar como tales.

De hecho, las costumbres se mostraron rebeldes a estos requerimientos: la tierna infancia se desarrolla en los tiempos antiguos bajo el signo de la más amable espontaneidad: el niño queda librado a sus instintos y se desarrolla libremente; se tiene para con él una divertida indulgencia: ¡todo ello tiene tan poca importancia! Desarrollar al niño en sí mismo y en su condición de tal, como se esfuerzan en hacerlo nuestros pedagogos, les habría parecido a los Antiguos una preocupación verdaderamente inútil.

A la edad de siete años, la escuela: la educación colectiva era la norma desde hacía mucho tiempo; de hecho, en la época helenística, solamente los hijos de los reyes, como ya el mismo Alejandro, pudieron estar bajo el cuidado de preceptores particulares.

El ayo o pedagogo

Advirtamos, sin embargo, la persistencia de un elemento privado: entre los maestros que contribuyen a la formación de la infancia, figura el «pedagogo», παιδαγωγός, sirviente encargado de acompañar al niño en sus cotidianos trayectos entre su casa y la escuela (4). Su función, en un principio, es modesta: se trata de un simple esclavo encargado de llevar el reducido equipaje de su joven amo, o la linterna para alumbrarle el camino, e inclusive al niño mismo si éste se sentía fatigado (se han hallado en excavaciones encantadoras terracotas que nos muestran al pedagogo en acción).

Pero este papel encerraba también un aspecto moral: si se hacía acompañar al niño, se debía a que era necesario protegerlo contra los peligros de la calle, y bien sabemos cuáles eran éstos. El pedagogo ejerce sobre su pupilo una vigilancia continua, que muchas veces a la larga, en plena adolescencia, daba la sensación de ser una tiranía insoportable [15]. Naturalmente a pesar de su condición servil y de su escaso prestigio [16], disfruta y extiende con frecuencia su cometido más allá de esa protección negativa: inculca los buenos modales en

[10] *Leg.* VI, 793 e.
[11] *Id.* VIII, 819 bc.
[12] *Id.* 643 bc.
[13] *Pol.* 1336 a 23-24; b 35-37.
[14] QUINT. I, 1, 16.

[15] PLAUT. *Bacch.* 422-423; TER. *Andr.* I, 24 s.

[16] PLUT. *Lib. educ.* 4 A; 12, A; PLAT. *Lys.* 233 ab.

el niño, conforma su carácter y su moralidad. Y en tal medida, por cierto, que junto a la instrucción de orden técnico que proveen los diversos maestros (y a la cual frecuentemente él mismo contribuye como repetidor [17], encargado de hacerle aprender las lecciones, etcétera) toda la educación moral del muchacho queda confiada al «pedagogo», cuya función perpetúa así dentro de la burguesía helenística el papel del «ayo» de los héroes homéricos. La lengua refleja de hecho esta importancia: en el griego de la época helenística, *παιδαγωγός*, pierde muy a menudo su sentido etimológico de esclavo «acompañante» para adquirir la moderna acepción del pedagogo, de educador en el pleno sentido de la palabra (con todo, se distinguirá siempre del «maestro», proveedor de ciencia).

Difusión de la escuela primaria

La lengua refleja así mismo la importancia, desde entonces preponderante, que asume la enseñanza de las primeras letras en la educación: cuando se dice a secas «el maestro», *διδάσκαλος* [18], se trata del instructor, del maestro de escuela que enseña a leer, *γραμματίστης*, *γραμματοδιδάσκαλος* [19], como también se le llama y «escuela», sin más, *διδασκαλεῖον*, es el establecimiento donde enseña.

Escuelas de esta clase las había en todo el mundo helenístico: muy difundidas ya en las ciudades griegas durante la época precedente, aparecen dondequiera que se implante el helenismo. Basta que los Ptolomeos instalen «clerucos», soldados agricultores, como colonos en las tierras recuperadas al desierto en la región de Fayum, y luego hasta en los más pequeños centros rurales, para que no sólo aparezcan allí palestras y gimnasios, sino también las escuelas primarias (5). Los papiros nos revelan que, sin ser general, la escritura se había difundido mucho, incluso fuera de la clase dirigente (6): y conste que se trataba de un país colonial, donde los Griegos constituían apenas una minoría sumergida entre la masa bárbara. En un país realmente griego, puede admitirse que por lo común todos los niños de condición libre frecuentaban las escuelas: las leyes escolares de Mileto o de Teos [20] así lo presuponen. La de esta última ciudad aclara expresamente que la enseñanza se dirige por igual a los niños y a las niñas [21]. Progreso notable respecto de la era anterior, y que parece bastante generalizado: terracotas de Myrina o de Alejandría se complacen en mostrarnos a los pequeños escolares en plena tarea (7); nos encontraremos inclusive en un gran número de ciudades del Egeo o del Asia Menor, con una floreciente enseñanza secundaria femenina. Todo esto mucho antes

[17] QUINT. I, 3, 14 (cf. I, 2, 25); LIB. *Op.* 58, 6-14; *Ep.* 139, 2.
[18] HER. *Did.*
[19] TEL. ap. STOB. 98, 72.
[20] DITT. *Syll.* 577-578.
[21] *Id.* 578-79.

de la época romana, en que veremos al estratego Apolonio, en Egipto, encargado de procurarle a su nieta Heraido el «libro de lectura» que ésta necesitaba [22].

Los locales escolares

Nada sabemos con precisión acerca de los locales que ocupaban las escuelas primarias. Tal como ocurrió durante tanto tiempo entre nosotros, y continúa aún ocurriendo entre los musulmanes, el local debía ser una sala cualquiera, no acondicionada con nada que indicara una predisposición especial de cara a su uso escolar. Una sola habitación bastaba: no parece establecido, como se ha supuesto algunas veces (8), que estuviera precedida por una sala de espera, en la que permanecían los pedagogos mientras duraba la lección: es más probable que éstos asistiesen a clase, sentados aparte, como se los ve ya en los vasos del siglo V.

Conocemos mejor la disposición interior de la sala. Nada más simple: el mobiliario se reduce a las sillas: una cátedra, *θρόνος* [23], sillón con respaldo y patas curvadas, desde donde el maestro daba la lección, y taburetes de madera, sin respaldo, *βάθρα* [24], para los alumnos; no había mesas: la consistencia de las tablillas permitía escribir sobre las rodillas. Como era normal en el amueblamiento antiguo, se atribuía mayor importancia a la decoración artística que a las consideraciones de utilidad o de comodidad. Nuestras fuentes, tan discretas en cuanto atañe a las instalaciones de estas escuelas, no nos privan de saber que se las decoraba, como convenía a estos santuarios de las Musas, con la imagen de estas «venerables diosas» [25], también con máscaras, escénicas o dionisíacas [26] suspendidas del muro.

Condición del maestro

Allí enseña el maestro. Por lo común, asume él solo la responsabilidad de una clase: en la época prerromana no es frecuente que aparezca el «maestro adjunto», *ὑποδιδάσκαλος* [27] (9), ni tampoco los repetidores asignados a los alumnos aventajados. En cuanto al maestro en sí, descubrimos con sorpresa hasta qué punto la sociedad antigua desestimaba esta función docente, que la nuestra considera, o pretende considerar, con respeto y honor.

El oficio de maestro de escuela reviste a lo largo de toda la antigüedad el carácter de un oficio humilde, bastante menospreciado, que sirve para desacreditar a aquellos cuyos padres, como en el caso de

[22] *P. Giessen*, 85.
[23] *Anth.* IX, 174, 5.
[24] PLAT. *Prot.* 315 c; 325 e; DEM. *Cor.* 258.
[25] HER. *Did.* 97; 71 E; ATH. VIII, 348 D.
[26] CALL. *Epigraf* 48.
[27] DL. X, 4.

Esquines[28] o Epicuro[29], se veían en la necesidad de practicarlo. Como el oficio de institutriz o de aya en la Inglaterra victoriana, es la profesión típica del hombre de buena familia que ha sufrido reveses de fortuna: exilados políticos, apátridas errantes, «obligados a enseñar a causa de la miseria»[30], tiranos destronados, como lo fue en su tiempo Dionisio de Siracusa...[31] Recuérdense los reyes de Luciano que, en los infiernos, privados de fortuna, se vieron obligados a convertirse en mercaderes de salazones, maestros de escuela, zapateros[32]. «O se ha muerto, o es maestro en alguna parte», dice el personaje de una comedia refiriéndose a alguien de quien no se tiene noticia alguna[33].

¿Por qué tal menosprecio? Ante todo porque, salvo en el caso de ciertas ciudades como Mileto y Teos, donde las escuelas se convirtieron en públicas y donde el maestro es elegido por la asamblea de los ciudadanos y participa de la dignidad de magistrado público, la profesión de maestro no pasa de ser un «oficio» en el sentido comercial y servil del vocablo: es preciso correr detrás de la clientela y hacerse pagar, cosas éstas deshonrosas a los ojos de estos aristócratas que siempre fueron los Griegos.

Oficio retribuido y, lo que es peor aún, mal pagado (10): los documentos más precisos a este respecto son las cartas epigráficas de Mileto y Teos: la primera fija el salario de los maestros de escuela en cuarenta dracmas mensuales[34]; la segunda, en quinientos dracmas por año (11). es decir, por año normal, (aumentaba proporcionalmente cuando el calendario añadía un mes intercalar)[35]. En ambos casos el salario resultaba un poco más alto que el de un obrero cualificado cuya remuneración, como se sabe, era normalmente de un dracma diario; pero esa diferencia no llegaba a representar una elevación real en el nivel de vida.

Además, había que estar seguro en cuanto a la regularidad de la paga. El caso de Mileto y Teos resulta excepcional: en estas ciudades el salario de los maestros, asegurado por los ingresos de una fundación se imputaba al presupuesto de la ciudad y era pagado por los tesoreros municipales de acuerdo con una minuciosa reglamentación. En todos los demás lugares los maestros debían afrontar siempre las incertidumbres inevitables de la clientela privada; en principio, se les pagaba al finalizar cada mes[36], como a los maestros de Mileto y Teos, pero los padres necesitados los hacían a veces esperar, sin hablar de los tacaños, como era Teofrasto que trataba de ahorrar un mes cada doce, haciendo que su hijo faltase a la escuela durante el mes de Antesterion, con el pretexto de que las vacaciones eran tan

[28] DEM. *Cor.* 258.
[29] DL. X, 4.
[30] ATH. IV, 184 C.
[31] CIC. *Tusc.* III, 27; TR. P. XXI, 5.
[32] LUC. *Menipp.* 17.
[33] *FCG.* IV, 698, 375.
[34] DITT. *Syll.* 577, 52-53.
[35] *Id.* 578, 11; 20-21.
[36] HER. *Did.* 8-11.

largas que no quedaban días de clase suficientes como para justificar el gasto[37].

Pero más que nada el oficio de maestro no merece la debida consideración, porque en el fondo no presupone una cualificación especial. En ninguna parte se exige a los maestros una formación profesional análoga a la que imparten nuestras actuales escuelas normales: la ley escolar de Mileto, tan valiosa por su minuciosidad, nos muestra cómo se realizaba la selección para este cargo; no se pide ningún título a los candidatos, y los electores sólo tienen la obligación de elegir, en conciencia, «a quienes sean más capaces de ocuparse de los niños[38]». Al parecer, no se les exigía a los maestros garantía alguna, a no ser desde el punto de vista moral: carácter y honorabilidad[39] (12): desde el punto de vista técnico, todo el que hubiese aprendido a leer era considerado capaz de improvisarse a su vez como maestro; bastábale, para ello, apelar a sus recuerdos de infancia.

Esto obedece al carácter muy elemental y rutinario de la pedagogía antigua. Pronto lo descubriremos: se verá entonces que el pensamiento antiguo, puesto por completo al servicio del hombre, casi no se detuvo a considerar el problema del niño, su psicología original, sus necesidades y sus exigencias, etcétera.

No quisiera, sin embargo, dejar a mi lector bajo los efectos de una impresión exagerada: por mal retribuidos que estuviesen los maestros de escuela, por lo menos en Mileto, gozaban de una situación ligeramente superior a la de sus colegas del gimnasio, que sólo percibían treinta dracmas por mes[40]. A pesar del descrédito que pesaba sobre esta profesión, tan útil por lo demás, el maestro no dejaba tampoco de recibir, aquí y allá, ciertos estímulos oficiales: en el siglo III a.C. Lámpsaco les concedió inmunidad fiscal[41], y Ptolomeo Filadelfo la exención de la gabela[42]. Finalmente, tampoco faltan monumentos que atestigüen el respeto lleno de reconocimiento que los viejos alumnos prodigaban algunas veces a sus maestros, como aquel epitafio de un viejo magister de Rodas, que había muerto al cabo de cincuenta y dos años de enseñanza[43] (13).

Escuela y educación

Pero no es menos cierto que la enseñanza del maestro de escuela, comparada con nuestras ideas modernas, no era verdaderamente apreciada. Destacaré un hecho, importante para apreciar con exactitud la vida y la política escolares en la antigüedad: la escuela no desempeña aún en la educación el papel preponderante que asumirá en Occidente a partir de la Edad Media.

[37] TH. *Char.* 30.
[38] DITT. *Syll.* 577, 43-49.
[39] *Id.* 775, 4.
[40] *Id.* 577, 51.
[41] *SAWW.* 166 (1910) 1, 46.
[42] *P. Hal.* 1, 260.
[43] *IG.* XII, 1, 141.

El maestro de escuela se encarga de un sector especializado de la instrucción, equipa técnicamente la inteligencia del niño, pero no es él quien lo educa. Lo esencial de la educación es la formación moral, la formación del carácter, del estilo de vida. El «maestro» se limita únicamente a enseñar a leer, lo cual es mucho menos importante.

La asociación de la instrucción primaria y de la formación moral, que hoy día nos parece natural, nos fue legada por la Edad Media, o más precisamente por la escuela monástica, en la cual un mismo personaje concretó de hecho, la síntesis de dos papeles muy distintos: el de maestro y el de padre espiritual. El maestro de escuela, en la Antigüedad, era algo demasiado desdibujado como para que la familia pensase en delegarle su propia responsabilidad en materia educativa, conforme lo hace actualmente con tanta frecuencia.

Si a alguien, al margen de los propios padres, se le asigna tal misión, esa persona es preferentemente el pedagogo: simple esclavo, sin duda, pero que por lo menos pertenece a la casa y que, a través del contacto cotidiano, del ejemplo si es posible, y en todos los casos por medio de preceptos y de una vigilancia permanente, contribuye a la educación, a la educación moral sobre todo, infinitamente más que las lecciones exclusivamente técnicas del «grammatista».

No cuesta ningún trabajo valorar toda la importancia de esta comprobación: establece una gran diferencia entre nuestros problemas modernos y sus equivalentes antiguos: para nosotros el problema central de la educación radica en la escuela. Nada semejante ocurre entre los Antiguos. He aquí uno de esos innumerables tratados que se destinaban en la época helenística y romana «a la educación de los niños», y que nos ha sido trasmitido bajo el nombre de Plutarco (14). Uno se sorprende al comprobar el reducido espacio que en él ocupan las cuestiones específicamente escolares: elogio de la cultura general secundaria como preparación para la filosofía [44] elogio de los libros «instrumentos de la educación» [45], alusiones al gimnasio [46] o al valor de la memoria [47]: todo el resto, aparte de una exposición en que el autor no ha podido sustraerse a la tentación de hacernos participar en sus teorías literarias [48], no se ocupa más que de definir la atmósfera moral de la educación: aquella que se interesa menos por la educación propiamente dicha que por la formación del carácter, y para ello no se cuenta con la escuela. Volveremos a tropezar con estos hechos a propósito del problema de la educación religiosa, tal como la planteará en su momento el cristianismo.

Horario de las clases

Pero terminemos por conocer, desde un plano exterior, los aspectos de la escuela antigua. En principio, como sabemos, se supone que el niño sigue los cursos de tres establecimientos paralelos: la escuela de letras, la escuela de música y la escuela de gimnasia. Pero la música, según se ha visto, casi no aparece más que en el nivel secundario. Quedan dos: la de letras y la de gimnasia. El punto que aún permanece oscuro, en el estado actual de nuestra documentación, consiste en saber cómo se repartían las horas de trabajo, a lo largo del día, entre ambas materias. La solución más verosímil de este pequeño problema me parece la siguiente (15):

La jornada comenzaba muy temprano, cuando apenas despuntaba el día [49]: en invierno, a veces a la luz de una linterna que llevaba el pedagogo, el niño se dirigía a la escuela (la escena ha sido representada muchas veces por los coroplastas). A principios de la era helenística, cuando la educación física conservaba aún el sitio de honor que se le asignaba en sus orígenes, el niño se encamina directamente a la palestra y allí pasa la mañana. Después de darse un baño, regresaba a casa para la comida del mediodía; después de comer acudía a la escuela para tomar su lección de lectura. Pero en virtud de la importancia cada vez mayor que revistieron las letras, poco a poco se impuso la necesidad de una segunda lección y con ella iniciaba entonces el niño su jornada escolar. En un principio esta lección quizás no pasaba de ser una mera repetición hecha en la casa por el pedagogo; luego empieza a darse también en la escuela, y al final termina por ser la lección más importante del día. La educación física tuvo que conformarse con las últimas horas de la mañana y luego debió sufrir progresivamente una reducción cada vez mayor de su horario, hasta desaparecer del todo, por lo menos en los países latinos.

Calendario escolar

El año griego no conoce aún el hábito del reposo hebdomadario, que la influencia del judaísmo impondrá a la sociedad romana desde el siglo I de nuestra era. Las escuelas helenísticas tampoco conocen períodos de vacaciones propiamente dichos. Guardan eventualmente diversas fiestas religiosas y cívicas, ya sea en el orden municipal o en el orden nacional, sin hablar de las fiestas propias del mismo ambiente escolar.

La distribución demasiado irregular de estos días festivos, cuando se concentran muchos en el mismo período, puede darle a éste un carácter algo similar al de nuestros meses de vacaciones: tal era el caso, como se ha visto, del mes Antesterion en Atenas. Por supuesto, en este campo triunfa el particularismo local: cada región, cada ciudad tiene su propio calendario. En Mileto se daba a los niños un día de vacaciones el 5 de cada mes en honor del generoso mecenas

[44] PLUT. *Lib. educ.* 7 CD.
[45] *Id.* 8 B.
[46] *Id.* 11 CD.
[47] *Id.* 9 DE.
[48] *Id.* 6 C-7 C.

[49] TEL. ap. STOB, 98, 72.

Eudemo [50]; en Alejandría, durante el siglo III a.C., las escuelas tenían descanso los días 7 y 20 de cada mes en honor de Apolo [51]; mas no eran éstas las únicas vacaciones. Para comprobarlo habría que remitirse al calendario visto en conjunto. He aquí, por ejemplo, lo que podría llamarse el programa universitario de la ciudad de Cos hacia mediados del siglo II a.C.; contiene para el mes de Artamisios, la siguiente lista de días festivos y días lectivos en que las clases evidentemente se interrumpían [52]:

Día 4. Fiesta de Poseidón.
5. *Pruebas deportivas para los efebos.*
6. Procesión en honor del difunto rey de Pérgamo, Eumenes II.
7. Fiestas en los santuarios de Apolo Cyparissios y de los XII dioses.
». *Pruebas deportivas infantiles.*
10. Festividad instituida por Pitocles en honor de Zeus Salvador.
(Sin duda, Pitocles es un benefactor de la ciudad, y tal vez de las escuelas en particular, como Eudemo en Mileto y Politrus en Teos.)
11. *Pruebas deportivas para los efebos.*
12. Fiesta en el templo de Dioniso.
15. Fiesta en el templo de Apolo Delio.
19. Procesión en honor de las Musas.
25. *Pruebas deportivas para los efebos.*
26. Procesión en honor del rey entonces reinante, Atalo II (o III).
29. *Exámenes escolares* (16);

o sea, un total de ocho días de fiesta y, para los niños, dos días de exámenes. El mes anterior, menos favorecido, sólo preveía seis fiestas y un solo día de pruebas.

A los días de vacaciones oficiales debía agregarse, para cada niño, los reservados a las fiestas de familia, las suyas propias: el cumpleaños y la ceremonia del corte de pelo que señalaba el fin de la infancia, las de todos sus familiares y los acontecimientos importantes, como matrimonios, etcétera.

Sería interesante, en fin, determinar el número medio de alumnos de cada clase; pero como desconocemos por otra parte la cifra total del contingente escolar, de nada nos sirve saber que Mileto, por ejemplo, ocupaba cuatro maestros de escuela [53] y Teos tres (que también tenían a su cargo, es verdad la enseñanza secundaria [54]). La distribución de los alumnos entre las distintas clases está confiada al paidonomo [55] y como la ley prevé, por parte de los maestros, objeciones referentes «a la cantidad excesiva de niños» que se les asignen [56], significaba que se preferían clases poco numerosas: indicación interesante, de carácter muy actual. Pero es menester llegar más lejos aún: abundan los testimonios que demuestran en qué medida la pedagogía antigua se orientaba hacia una enseñanza quizá más individualista que

50 DITT. *Syll.* 577, 76-79.
51 HER. *Did.* 53-55.
52 DITT. *Syll.* 1028.
53 *Id.* 577, 50.
54 *Id.* 578, 9.
55 *Id.* 578, 19-20.
56 *Id.* 578, 32.

la nuestra. La ausencia de un equivalente de nuestra «pizarra», instrumento característico de la lección colectiva (17), no es menos significativo.

CAPÍTULO VI

LA INSTRUCCIÓN PRIMARIA

Podemos forjarnos una imagen precisa y concreta de las tareas en una escuela primaria helenística, gracias sobre todo a los valiosos documentos, papiros, tablillas y *óstraka*, que nos ha devuelto el árido suelo de Egipto: excavando, en el *kôm* de *sebakh*, en esos amontonamientos de residuos domésticos acumulados a las mismas puertas de los centros de población, se han encontrado, entre los restos de antiguos cestillos de papel, gran cantidad de textos de origen escolar: ejercicios y cuadernos de alumnos, e inclusive, más recientemente, un manual de enseñanza primaria casi completo (1). Podemos, pues, penetrar directamente en la misma intimidad de la escuela.

Leer, aprender de memoria, escribir [1] y contar: he ahí el programa, muy simple, muy limitado, que la escuela se proponía cumplir. Ante todo, leer: ¡menudo objetivo! Pues el método empleado exigía un largo camino.

La lectura

Nada que recuerde nuestra «lectura global» ni nuestra preocupación por despertar el interés del niño, haciéndole construir pequeñas frases elementales («Toto vio un ratón») tan pronto como haya aprendido las pocas letras necesarias. La escuela antigua desdeña estos recursos facilones. Su plan de estudios se halla estructurado en función de un análisis *a priori*, puramente racional, del objeto que ha de conocerse, e ignora deliberadamente los problemas de orden psicológico que plantea el sujeto, esto es, el niño. La instrucción va de lo simple (en sí mismo) a lo complejo, de lo elemental a lo compuesto: cualquier otro procedimiento habría parecido absurdo, como lo sostienen todavía San Ambrosio y San Agustín [2]. Por tanto, es preciso aprender primero las letras, después las sílabas, las palabras aisladas, las frases y, por fin los textos corridos [3]: nunca ha de iniciarse una nueva etapa sin haber agotado antes todas las dificultades de la precedente, y esto no se logra sin emplear mucho tiempo en cada etapa [4].

El alfabeto

Se comienza, pues, por el alfabeto: el niño aprende, por orden, las veinticuatro letras, no como nos gusta hacerlo hoy día, dándoles su valor fonético (a, be, ce, de...), sino llamándolas por su nombre, (alfa, beta, gamma) y, según parece [5], sin tener inicialmente a la vista sus formas. Pero muy pronto se le muestra un alfabeto de letras mayúsculas, dispuestas en varias columnas [6]. El niño recita esta lista, sin duda canturreándola. Desde el siglo V se había compuesto, con tal objeto, un alfabeto en cuatro versos yámbicos: «Hay alfa, beta, gamma y delta, y ei, y también zeta...»:

ἔστἀλφα, βῆτα, γάμμα, δέλτα τ᾽ εἰ᾽ τε, καὶ
ζῆτ᾽, ἦτα, θῆτ, ἰῶτα,, κάππα, λάμβδα μῦ,
νῦ, ξεῖ, τὸ οὖ, πεῖ, τῶ τὸ σίγμα, ταῦ, τὸ ὑ
πάροντα φεῖ τε, χεῖ τε, τῶ ψεῖ εἰς τὸ ὦ [7].

Tal estudio, bien ingrato por cierto, constituye una primera etapa que se considera un honor haber superado: ¡«saber sus letras», *γράμματα γιγνόσκειν*, ya es algo! De ahí el respeto religioso que rodea estos primeros «elementos», *στοίχεῖα* (no debe olvidarse que las letras sirven para representar, además del lenguaje, los números y las notas musicales). El historiador se inclina con curiosidad sobre estas creencias extrañas, que hacían de las letras del alfabeto por ejemplo, un símbolo de los «elementos cósmicos» (las siete vocales se asociaban a las siete notas de la escala musical y a los siete Angeles que presiden los siete planetas), y que las utilizaban en la elaboración de embrujos y amuletos: ¿acaso estos signos capaces de revelar el pensamiento no estaban colmados de un poder a la vez misterioso y mágico? (2).

Será preciso aguardar hasta la época romana para que se exterioricen algunos esfuerzos destinados a facilitar a los principiantes la ad-

[1] POLL. IV, 18.

[2] AMB. *Abraham*, I, 4 (30); cf. ORIG. *In Num*. 27, 13; AUG. *Ord*. II, 7 (24).

[3] DH. *Dem*. 52.

[4] *Id. Comp*. 25.

[5] QUINT. I, 1, 24.

[6] ABSA. 12 (1905-1906), 476, 38; BATAILLE, *Deir el Baharei*, 185.

[7] ATH. X, 453 D.

quisición de estos primeros elementos. Se cuenta, por ejemplo, que a Herodes Ático, desesperado por lo duro de mollera que era su hijo, el cual no acertaba a retener los nombres de Alfa, Beta, etcétera, se le ocurrió que junto con él asistiesen a clase veinticuatro esclavos de su misma edad, cada uno de ellos con el nombre de una de las veinticuatro letras [8]. ¡Fantasías de multimillonario! Los pedagogos latinos nos harán conocer innovaciones de carácter más práctico: letras movibles de madera, pastelillos alfabéticos...

En esa época ya no bastaba hacer aprender la sucesión regular de A hasta Ω: logrado este primer objetivo, se hacía recitar el alfabeto al revés, de Ω a A [9], luego, de ambas maneras a la vez, por pares (A Ω, B Ψ, Γ X... M N [10]), etc.

Las sílabas

Cumplida esta primera etapa, les tocaba el turno a las sílabas: con igual rigor sistemático se hacía aprender, por orden, la serie silábica completa, sin que pudiera pasarse a los vocablos antes de haber agotado todas las combinaciones [11]. Se comenzaba por las más simples: βα, βε, βη, βι, βο, βυ, βω...; γα, γε, γη... hasta ψα, ψε, ψη, ψι, ψο, ψυ, ψω [12], pero no se las vocalizaba como lo hacemos nosotros b-a, ba, etc., sino probablemente de la siguiente manera [13]: beta-alfa-ba, beta-ei-be, beta-eta-be...

Se pasaba luego a las sílabas trilíteras, estudiando diversas combinaciones: la más antiguamente atestiguada (desde el IV siglo a.C. [14]) consistía en añadir una misma consonante a cada una de las sílabas del cuadro precedente, por ejemplo una ν (o β, λ, ϱ, σ): βαν, βεν, βην, βιν, βον, βυν, βων; γαν, γεν, γην... hasta: ψαν, ψεν, ψην, ψιν, ψον, ψυν, ψων [15]. O bien inversamente, la consonante fija era la inicial: βαβ, βεβ..., βαγ, βεγ..., βαδ, βεδ; otras veces se asociaba por partida doble la misma consonante a las diversas vocales: βαβ, βεβ, βηβ..., γαγ, γεγ... Después se ensayaban ciertos grupos más complejos: βϱας, βϱες, βϱης..., γϱας, γϱες... [16]

Las palabras

Concluido finalmente el aprendizaje de las sílabas, podía ahora pasarse al estudio de la palabra; también aquí se avanzaba paso a paso. Primero, monosílabos. Las series que nos ofrecen los papiros escolares [17] resultan inesperadas; junto a vocablos usuales, nos sorprenden ciertas palabras raras, casi nunca utilizables, cuyo sentido parecen haber desconocido los mismos Antiguos (algo así como esos «trabajos» que la mayor parte de los Franceses nunca han vuelto a encontrar, salvo en la lista de excepciones a la regla del plural de las palabras en -ail): λύγξ (lince), στϱάγξ (gota), κλάγξ (aullido), κλώψ (ladrón), κνάξ (significado desconocido: ¿leche? ¿picazón?). Parecerían escogidas por la particular dificultad de pronunciación y su lectura (como entre los franceses «pneu», «fruit»...). También aquí nos vemos en el extremo opuesto de la pedagogía actual: lejos de facilitar las cosas al niño por medio de una selección de voces simples se le ponía de improviso en presencia de la máxima dificultad, por estimarse que, superada ésta, todo el resto marcharía solo.

A los monosílabos les suceden una serie de vocablos bisílabos: 'Ονόματα δισύλλαβα [18], y luego otras series de tres, cuatro o cinco sílabas, separadas tal como aún suelen hacerlo nuestras cartillas elementales:

Κάσ : τωϱ	'O : δυσ : GEÚS...
Λέ : ων	'Αν : τί : λο : χος...
Εκ : τωϱ...	Λε : ον : το : μέ : νης [19]...

Estas listas de palabras no se utilizan en el vocabulario corriente: son tan sólo nombres propios, homéricos en particular; pero también hay listas de divinidades, ríos, meses del año [20].

Acaso el objeto fuese preparar con el tiempo a los escolares para la lectura de los poetas; pero tenemos la impresión de que las dificultades de enunciación constituían el principal criterio que inspiraba su elección. De ahí el empleo, lo mismo que en el caso de los monosílabos, de voces no sólo raras, sino retorcidas (que equivalen, por ejemplo, a nuestro «anticonstitucionalmente», utilizado como test de la p. g.): κναξζβίχ, nombre de una enfermedad, según parece [21], φλεγμοδϱώψ, de significado desconocido, sin duda también un término médico. Estos vocablos raros se asociaban asimismo en fórmulas donde el absurdo corría parejo con la imposibilidad de su pronunciación y que contenían las veinticuatro letras del alfabeto, sin repetir ninguna de ellas:

βέδυ ζὰψ χθὼμ πλῆκτϱον σφίγξ [22].

Quintilliano [23] ha conservado el nombre técnico de estas fórmulas: χαλινοί: «trabalenguas», «mordazas»; y también habla del uso que de ellas se hacía: se adiestraba a los alumnos para que las recitasen lo más rápidamente posible. Era, según se creía, no sólo un me-

8 PHILSTR. *V. S.*, II, 1, 558.
9 WESSELY, *Studien*, II, LVI; IREN. I, 14, 3.
10 *JHS.* 28 (1908), 121, 1; cf. QUINT. I, 1, 25.
11 *Id.* I, 1, 30.
12 *P. Guér. Joug.* 1-8; *UPZ.* I, 147, 1-18.
13 ATH. X, 453 CD.
14 *IG.*2, II, 2784.
15 *P. Guér. Joug.* 9-15.
16 *Id.* 16-18; *UPZ.* I, 147, 19-29.

17 *P. Guér. Joug.* 27-30; *P. Bouriant*, I, 1-12.
18 *P. Guér. Joug.* 67.
19 *Id.* 68-114; *P. Bouriant*, 1, 13-140; *JHS.* 28 (1908), 122, 2.
20 *P. Guér. Joug.* 38-47; 58-66; 19-20.
21 CLEM. *Strom.* V, 8, 357.
22 WESSELY, *Studien*, II, XLV, 2; BATAILLE, *Deir el Bahari*, 187.
23 I, 1, 37.

dio de agilizar la pronunciación, sino también de hacer desaparecer los eventuales «defectos de pronunciación».

Textos y antologías

Por último se llegaba a la lectura de textos breves; los primeros, como ocurre todavía entre nosotros, presentaban las sílabas cuidadosamente divididas. Se abordaba en seguida la lectura normal, más ardua entre los Antiguos que entre los modernos, en virtud de la *scriptio continua*: en las ediciones normales no sólo no se indicaba la puntuación, sino que tampoco se separaban entre sí las palabras.

Excluido el silabeo, poco cuidado se ponía en graduar los ejercicios: en un manual del siglo III, a las voces aisladas les siguen sin transición alguna trozos escogidos de Eurípides, luego de Homero[24]. Tal vez produzca asombro esta pedagogía singular, que tan rápidamente colocaba al niño ante dificultades que tardaría largo tiempo en superar: por mi parte, encuentro un término de comparación en la enseñanza de nuestra música clásica; si se abren ciertos libros elementales como el *Pequeño cuaderno para Clavicordio de Ana Magdalena Bach* o las *Piezas para Clavicordio* publicadas en 1724 por J. Ph. Rameau, se verá que tras una «primera lección» claramente dedicada a los principiantes, se pasa sin transición alguna a ciertos textos cuya ejecución temprana resulta realmente difícil...

El aprendizaje de la lectura continuaba con el estudio de cierto número de fragmentos poéticos escogidos. A medida que se va enriqueciendo nuestra documentación papirológica descubrimos que los mismos fragmentos reaparecen con frecuencia, tanto en las antologías escolares como en las citas de autores. La tradición, o más bien la rutina, había seleccionado de una vez para siempre una serie de pasajes famosos, que luego generaciones y generaciones de alumnos fueron repitiendo hasta conformar así la base de la erudición poética común a todos los hombres cultos: algo así como, entre nosotros, *Avril, Ta douleur, Duperrier...*, o el soneto de Arvers. Así también cierto fragmento del cómico Estratón, mostraba a un cocinero ridículo expresándose en términos homéricos (como lo hace A. Huxley en *Brave New World*, al poner en boca del héroe términos shakespearianos), había sido seleccionado para integrar un libro de lectura elemental, desde el siglo III[25], a casi ochenta años de haber sido escrito; cinco siglos después aún lo citaba Ateneo[26], y era éste el único pasaje que citaba de Estratón. ¡Era evidentemente lo único que había perdurado! (3).

Desde luego, estos ejercicios de lectura se hacían en voz alta: durante toda la antigüedad, e inclusive durante el Bajo Imperio, el método de la lectura silenciosa era excepcional. Cada cual leía en voz alta para sí, o bien hacía que leyera un sirviente (4).

[24] *P. Guér. Joug.* 115-139.
[25] *Id.* 185-215.
[26] ATH. IX, 382 C.

La recitación

A la lectura se hallaba estrechamente asociada la recitación: los fragmentos antológicos cuyo uso acabamos de comprobar no sólo se leían, sino que se aprendían de memoria[27]; parece ser que los principiantes, por lo menos, tenían el hábito de salmodiar canturreando, sílaba por sílaba, «filtrando gota por gota: A-po-lo ma-ti-nal...[28]».

Tal era el método que se seguía para aprender a leer: cuando se compara el manual escolar de fines del siglo III a.C., editado por O. Guéraud y P. Jouguet, con el cuaderno de un escolar copto del siglo IV de nuestra era (P. Bouriant, I), uno se asombra de la extraordinaria semejanza de los procedimientos empleados: a más de cinco siglos de distancia, el método sigue siendo el mismo.

Las innovaciones eran pocas: el ordenamiento alfabético, por ejemplo, de las listas de palabras o de los textos. Más interesante, si se da por supuesto que se trata de un progreso reciente, sería el hecho de que en lugar de enfrentar al alumno inmediatamente con textos extensos y difíciles, se intercalaban, después de los ejercicios con palabras aisladas, breves sentencias de una sola línea, seguidas luego por breves textos elementales, como las fábulas de Babrio[29].

Libros, cuadernos y tablillas

Pero el empleo de estos pequeños fragmentos se comprenderá mejor en función de la enseñanza de la lectura. Ello se explica, esencialmente, por razones de orden práctico que atañen a la propia técnica del libro antiguo. Sabido es que el libro, en su sentido moderno, el *codex* constituido por pliegos encuadernados, sólo aparece en tiempos del Imperio Romano y al principio se emplea para la presentación de ediciones compactas de obras voluminosas (de ahí el entusiasmo con que los cristianos lo acogieron para sus Sagradas Escrituras) (5).

Anteriormente, el libro antiguo se presentaba bajo la forma frágil e incómoda del rollo de papiro. Desenrollemos el precioso manual escolar editado por P. Guéraud-Jouguet; comenzaba con lecciones muy elementales, sílabas y probablemente también el alfabeto, para pasar luego a una antología poética realmente difícil; su estudio completo debió ocupar sin duda varios años. Y bien, materialmente, era una larga y frágil tira de papiro, integrada por dieciséis hojas, κολλήματα, pegadas de extremo a extremo, y cuyo largo total debía de abar-

[27] CALL. *Epig.* 48.
[28] HER. *Did.* 30-36.
[29] *P. Bouriant*, I, 157 s.

car más o menos 2,90 m (6). ¿Imaginemos en qué iría a parar, entre las manos inexpertas y negligentes del pequeño escolar, un instrumento como éste que era preciso enrollar y desenrollar desde ambos extremos sujetando las varillas de madera que lo limitaban? ¡Piénsese en el tormento que nuestros chicos hacen sufrir a sus libros de estudio a pesar de ser tan resistentes! Y en esto fundo mi opinión de que ese documento no es, como lo titularon sus eruditos editores, un libro «escolar», sino más bien un «libro del maestro», un manual pedagógico donde el preceptor tenía recopilada una serie-tipo de textos para dar a estudiar.

Él mismo debía primeramente copiar esos textos a disposición de sus jóvenes alumnos; pero tan pronto como éstos comenzaban a saber escribir podían ya copiarlos por sí mismos y más tarde tomarlos al dictado. Había, pues, gran interés en acometer de un golpe la iniciación en la lectura y en la escritura.

Tal era, en efecto, el procedimiento utilizado [30], y ello explica que nuestro «libro del maestro» sea único en su especie: todos los demás documentos de orden escolar hallados en Egipto o en Palmira, más que fragmentos de libros de lectura son simples «páginas de escritura».

Los materiales escolares eran de diverso orden. Los primeros instrumentos del niño, equivalentes a nuestra pizarra, eran las tablillas de madera, simples, dobles o múltiples (unidas entre sí por bisagras o por un cordelillo que se pasaba por algún agujero [31]). A veces estaban recubiertas de cera y colocadas dentro de un marco hundido [32]: se escribía en ellas por medio de un punzón cuyo extremo opuesto, redondeado, servía para borrar. A menudo también se usaban tablillas para escribir con tinta [33], con una pluma de caña tallada y hendida: la tinta dispuesta en forma sólida, como entre nosotros la tinta china, era desmenuzada y diluída de antemano por el propio maestro o por algún sirviente [34]; una esponja pequeña se usaba en tal caso como goma de borrar [35].

El uso escolar del papiro se halla igualmente bien atestiguado: hojas aisladas o cuadernos de papel cosidos con un cordel [36]. Pero el papiro era, y siguió siendo siempre, un material relativamente raro y caro (7), y si bien en la práctica escolar solía utilizarse el reverso de las hojas ya escritas en una de sus caras, se recurría con frecuencia a los fragmentos de cerámica, esos óstracas que tanto abundan en nuestras colecciones: el uso de estos fragmentos heteróclitos podrá sorprender a primera vista, pero la verdad es que, incluso fuera de la escuela, se los utilizaba corrientemente para borradores, y hasta para la correspondencia privada, lo cual no sería muy cómodo que digamos.

[30] SEN. *Ep.* 84, 2.
[31] *P. Oxy.* 736.
[32] *JHS.* 13 (1893), 293 s; *ABKK,* 34 (1913), 211, s.
[33] *JHS.* 29 (1909), 29-40.
[34] DEM. *Cor.* 258.
[35] *Anth.* VI, 295, 2; 65, 7-8; 66, 7.
[36] *P. Bouriant,* I.

La escritura

En la enseñanza de la escritura se procedía como con la de la lectura: con la misma indiferencia en relación a las dificultades psicológicas, y con la misma progresión de lo simple a lo complejo, o sea, letras aisladas, sílabas, palabras, frases cortas, textos corridos.

Carecemos de datos precisos sobre el tipo o los tipos de escritura que se enseñaban [37]: la cursiva, la de letras mayúsculas muy cuidadas y regularmente dispuestas en damero en la escritura, *στοιχηδόν* (sin duda para trazar la cuadrícula que ésta exigía se empleaba esa extraña regla [38] formada por dos piezas unidas en ángulo recto que aparece desde el siglo V en vasos pintados donde se representan escenas escolares).

El maestro comenzaba, pues, enseñando al niño a trazar sus letras una por una; no se conocía ningún paso preparatorio (nuestros famosos «palotes» y «barritas»), sino que se abordaba en forma directa el trazo normal de los caracteres. El procedimiento empleado parece haber sido el siguiente [39]: el maestro dibujaba el modelo, probablemente con un trazo ligero (como los modelos punteados de nuestros actuales cuadernos de caligrafía), y luego, tomando la mano del niño con la suya, le hacía repasar el trazo por encima, de modo que aquél aprendiese el *ductus* de la letra, antes de permitírsele que la ensayase por sí mismo [40]. Ya iniciado, el niño continuaba los ejercicios, repitiendo las mismas letras a lo largo de todas las líneas o de las páginas [41].

Tras las letras, las sílabas (a juzgar por la torpeza, evidentemente infantil, con que fueron recopiados ciertos silabarios [42]); después, las palabras aisladas: en un *óstracon* el maestro ha trazado las iniciales siguiendo el orden alfabético, y el niño ha completado las palabras ingeniándose para elegir nombres o formas en *-ους*:

...Οὖς / Πούς / Ῥωμαίους / Σοφόυς / Ταυρους / Ὑιούς [43].

Después llegaba el turno de las frases breves, que el maestro escribía primero y el niño copiaba en seguida una, dos o más veces. Cualquier cosa podía servir de «frase para copiar», *ὑπογραμμαοί παιδικοί*, como dice Clemente de Alejandría: frases usuales tales como un encabezamiento epistolar [44], o uno de esos absurdos *χαλινοί* de veinticuatro letras citados anteriormente [45]. Pero, por lo menos desde el siglo II de nuestra era (8), se emplearon sobre todo textos breves de carácter más literario, si cabe decirlo así: sentencias morales, *χρεῖαι*, atribuidas corrientemente a Diógenes; máximas de una sola línea, *γνῶμαι μονόστιχοι*, de las cuales poseemos un verdadero arsenal, atribuido en conjunto a Menandro.

[37] *Schol.* AR. *Ach.* 686.
[38] *Anth.* VI, 63, 2.
[39] PLAT. *Prot.* 326 d.
[40] SEN. *Ep.* 94, 51.
[41] ZIEBARTH, n° 48.
[42] WESSELY, *Studien,* II, LV; LIX
[43] *JHS.* 28 (1908), 124, 4.
[44] WESSELY, *Studien,* II, L; *LVII.*
[45] CLEM. *Strom.* V, 8, 357.

Nos sorprende a veces el criterio con que fueron escogidos estos textos. Los hay perfectamente apropiados: «¡Esmérate, hijo mío, pues de lo contrario te aguarda el látigo!» Φιλοπόνει, ὦ παῖ, μὴ δαρῇς [46], o aquel otro ya citado: «Aprender a utilizar el alfabeto es el comienzo de la sabiduría (o mejor dicho: el mejor comienzo de la vida)». Con respecto a algunas sentencias de Diógenes puede estimarse que resultaban agradables y que lograban matizar con una sonrisa la sombría tarea del escolar: «Viendo cómo una mosca se posaba sobre su mesa, dijo: ¡También tú, Diógenes, alimentas parásitos!». Pero qué pensar de ciertas máximas amargas o escatológicas: «Viendo que una mujer daba consejos a otra, dijo: El áspid compra veneno a la víbora». O también (las palabras griegas son un desafío a la honestidad): «Viendo defecar a un Negro, le dijo: ¡Eh, tú, caldero rajado [47]! Los Antiguos no ignoraban la delicadeza, ni que se la debían a los niños [48], pero ellos tenían de la delicadeza un concepto muy distinto del nuestro.

A este simple objetivo, leer y escribir, se limitaba la enseñanza literaria del profesor de gramática, no abrigaba la más leve pretensión «enciclopedista» que a veces deploramos en nuestra enseñanza primaria. Aun ciertos ejercicios que nos parecen tan elementales como los de gramática y redacción quedaban reservados como lo veremos más adelante, por lo menos a los estudios «secundarios»: la escuela primaria no se veía en la necesidad de enseñar dogmáticamente la lengua griega, lengua viva adquirida en la cotidiana experiencia de la vida.

El cálculo

No tenía ambiciones mucho mayores, en sus orígenes, el modesto programa de matemáticas: limitábase a enseñar a contar, en el estricto sentido de la palabra. Se enseñaba la serie de los números enteros, cardinales [49] y ordinales [50], tanto por su nombre como por su símbolo (sabido es que los Griegos consignaban los números por medio de letras del alfabeto, que comprendía un total de veintisiete, incluidos los signos *digamma, koppa y sampí*, de modo que podía disponerse de tres series de nueve signos para las unidades, decenas y centenas [51]). Este estudio se afrontaba juntamente con el del silabario o de los bisílabos [52].

También en la escuela elemental, por lo menos así lo supongo (9), se aprendía a contar con los dedos, técnica muy distinta de la que nosotros empleamos con este mismo nombre: la antigüedad conoció todo un arte, rigurosamente codificado, que permitía simbolizar por medio de ambas manos, todos los números enteros desde 1 hasta 1.000.000. Con los tres últimos dedos de la mano izquierda, según que estuviesen más o menos cerrados y replegados sobre la palma, se expresaban las unidades de 1 a 9; las decenas, por la posición relativa del pulgar y del índice de la misma mano; las centenas y los millares, de igual modo, con el pulgar y el índice por una parte, y los tres últimos dedos de la mano derecha por otra parte; las decenas y centenas de mil, por la posición relativa de la mano, izquierda o derecha, respecto del pecho, el ombligo, el fémur; el millón, finalmente por medio de las dos manos entrelazadas. Esta técnica ha sido hoy del todo olvidada entre nosotros, pero gozó de gran éxito en Occidente, aun en las escuelas medievales; y todavía persiste actualmente en el Oriente musulmán. Atestiguado su uso corriente en el mundo mediterráneo a partir del Alto Imperio Romano, tal vez hizo su aparición ya antes, en los últimos siglos anteriores a Cristo.

Después de los números enteros se enseñaba, siempre en el doble aspecto de la nomenclatura y de la notación, una serie de fracciones: las de la *ároura* o la del dracma [53]:

1/8 se escribe CXX, (es decir un medio óbolo y dos calcos).
1/12 se escribe X (un calco), etc. [54].

Tal como lo demuestra la elección de estas unidades concretas, se sale aquí de la aritmética para entrar en el sistema métrico; su estudio se halla bien atestiguado desde los siglos II y III de nuestra era a través de diversos papiros que contienen tablas metrológicas [55], por ejemplo los múltiplos y submúltiplos del pie [56]. Pero se trataba de una iniciación en la vida práctica, más que de un estudio matemático propiamente dicho.

Así, pues, la aritmética escolar, a principios de la era helenística, se limitaba a muy pocas cosas: el manual del siglo III al cual me he remitido con tanta frecuencia, sólo contiene una tabla de números cuadrados [57], cuyo objeto principal por otra parte, acaso fuera completar la lista de los símbolos numéricos hasta 640.000. Será preciso aguardar hasta el siglo I antes de nuestra era para que aparezcan en un papiro, a continuación de cálculos de cuadrados ($2 \times 2 = 4$; $3 \times 3 = 9$; $4 \times 4 = 16$), esos ejercicios de aplicación con las fracciones del dracma, cuyo equivalente reencontraremos en la escuela latina del tiempo de Horacio [58]: 1/4 de dracma = 1/12 óbolo; 1/12 de dracma = 1/2 óbolo; 1/4 + 1/12 = 1/3... [59] Aparecen seguidamente cálculos más complejos, tanto que uno se pregunta si este papiro, que parece de origen escolar, nos introduce de verdad en una escuela

46 *P. Berl. Erman-Krebs*, p. 233.
47 *P. Bouriant*, I, 141-166.
48 ARSTT. *Pol.* VII, 1336 b 12-17; JUV. XIV, 47.
49 ZIEBARTH, nº 51; *JHS.* 28 (1908), 131, 16.
50 *JHS.* 28 (1908), 131, 16.
51 *PSI.* 250; PREISIGKE, *SB.* 6215.
52 *P. Guér Joug.* 21-26; *ABKK.* 34 (1913), 213; 218.
53 *JHS.* 28 (1908), 132, 17.
54 *P. Guér Joug.* 235-242.
55 *P. Oxy.* 1669 v.
56 *P. Ryl.* II, 64.
57 *P. Guér. Joug.* 216-234.
58 HOR. *P.* 325 s.
59 *PSI.* 763.

primaria. Sólo en la época copta, los siglos IV y V de nuestra era, se encuentran en tablillas que pertenecieron sin duda a niños pequeños, algunas tablas de sumar muy elementales: «8 (y) 1: 9; 8 (y) 2: 10...; 8 (y) 8: 16; 2 (veces) 8: 16; 8 (y) 7: 15; 7 (y) 8: 15 [60]». Así mismo, cuando uno tropieza, en esta misma época, con ejercicios aritméticos que sobrepasan el nivel de estos balbuceos, la escritura revela, por su soltura y perfección, que aquéllos pertenecen a un adulto y no a un niño [61] (10).

Por extraña que la cosa pueda parecer a primera vista, es preciso comprobar que «las cuatro operaciones», ese humilde bagaje matemático con que desde muy temprano se recarga a todo niño en nuestro tiempo, se mantienen en la antigüedad fuera del horizonte de la escuela primaria. El uso tan general de las fichas de calcular y del ábaco (11), supone que el conocimiento de la suma no se hallaba muy difundido entre el público y, en realidad comprobamos que seguía siendo bastante escaso aun en los medios cultos de la época tardía.

Pedagogía sumaria y brutal

Recordemos que, a juicio de Platón, cuatro años no eran muchos para aprender a leer: la pedagogía helenística no hizo grandes progresos desde entonces. En el año 234 de nuestra era se ve todavía como cosa natural que un niño de nueve años no sepa escribir su nombre [62] (no se trata de un patán: encontramos al mismo personaje convertido, a los cuarenta años, en gobernador de su región [63]). En el 265 tropezamos con niños de diez y de trece años, acerca de los cuales se nos informa que están todavía en vías de «aprender a leer y escribir [64]». Ello revela la deficiencia psicológica de los métodos empleados.

Como en las antiguas escuelas orientales, la pedagogía siguió siendo rudimentaria: el maestro no sabe facilitar al niño la vía de acceso a los conocimientos; no se eleva por encima del adoctrinamiento pasivo: la escuela antigua representa ese tipo de «escuela receptiva» aborrecida por los pedagogos contemporáneos. Establecido por la tradición, ya hemos visto el orden cómo los conocimientos deben asimilarse, el esfuerzo del maestro se limita a repetir con insistencia y a esperar que el niño supere la dificultad que lo detiene. Para vencer lo que considera indocilidad, no le queda más que un recurso, y no se queda corto en aplicarlo: los castigos corporales.

Además del miedo, el único recurso psicológico utilizable era la emulación, que ya hemos visto cómo gravitaba poderosamente sobre el corazón del griego. Pero, cosa curiosa, entre todos los concursos que las ciudades helenísticas y sus mecenas habían instituido a porfía, muy pocos admitían la participación de los jóvenes alumnos de la escuela primaria (una prueba más del poco caso que de ella se hacía): incluso los concursos de caligrafía [65] y de lectura [66] que mencionan las listas de distribución de premios de Pérgamo, Teos o Quíos, parecen referirse por el contexto, a jóvenes, niños o niñas, de edad «secundaria» (12). Me limitaré apenas a citar los «juegos de las Musas», celebrados en el santuario de Orthia, en Esparta, donde se coronaba a los jóvenes *mikkikhizomenos* de nueve o diez años de edad (13).

La imagen característica que para los hombres de esta época se asocia al recuerdo de la escuela primaria, no es la de ἀγόν y de su noble rivalidad, sino la del terrible *magister*, garrote en mano, y la del terror que inspiraba. Véase la escena elegida por Herondas para evocar la escuela: la madre del pequeño Cóccalos, un perezoso que solía hacer nobillos, lleva a su granujilla ante el maestro Lamprisco para que éste lo castigue. La inspiración realista del poeta no ahorra detalle de la técnica empleada en tales casos: se hace subir al culpable sobre la espalda de un camarada, el maestro entra entonces en escena:

—¿Dónde está el cuero duro, la cola de buey con que azoto a los rebeldes atados con grilletes? ¡Dénmelo antes de que estalle mi cólera!

Y dice Cóccalos desde allí arriba:

—¡No, te lo suplico, Lamprisco, por las Musas y por vida de tu (pequeña) Cutis, no lo hagas con el duro! ¡Azótame con el otro! [67]

Educación y castigos corporales resultan tan inseparables para un Griego de la época helenística, como lo habían sido también para un escriba faraónico o judío: es de todo punto natural que como versión de la voz hebrea mûsar (educación y castigo) los traductores alejandrinos de las Escrituras usaran παιδεία, que en su pluma acabó por significar «castigo», pura y simplemente. Y bien sabido es que una asociación de imágenes así forjada ha de ser duradera: sin hablar de Abelardo o de Montaigne, ¡permítaseme tan sólo invocar el testimonio de Beránger o de Stendhal, que apenas tiene un siglo!

Sin duda alguna, durante el transcurso del período helenístico y romano se opera cierta evolución de la sensibilidad, y la conciencia antigua comienza a sentir escrúpulos: de Crisipo [68], por ejemplo, se dice que no desaprobaba el empleo de los golpes, lo cual demuestra que él ya se planteaba el problema, o que por lo menos el problema ya se planteaba a su alrededor. Bajo el Imperio los medios educativos romanos suavizan un tanto la primitiva severidad y comienzan a recomendar una pedagogía menos brutal y a recompensar los esfuerzos de los niños con regalitos, por ejemplo pasteles. Pero si algún progreso se nota entonces, es de orden moral más que pedagógico: se critica

60 PREISIGKE, *SB.* 6215.
61 *Id.* 6220-6222.
62 *P. Fior.* 56, 22.
63 *Id.* 2, 150.
64 WESSELY, *Studien,* II, 27, 5; 7.

65 *AM.* 35 (1910), 436, 20; MICHEL, 913, B, 4.
66 *AM.* 37 (1912), 277, b, 7; DITT. *Syll.* 959, 8; MICHEL, 913, A, 3; 6; B, 3.
67 HER. *Did.* 59-73.
68 QUINT. I, 3, 14.

la inhumanidad más que la eficacia del «orbilianismo», pues la práctica de la enseñanza no sufre ninguna modificación real. La escuela antigua no compartirá jamás la ilusión de nuestra «escuela alegre»: «no hay progreso sin un esfuerzo penoso»: *μετά λυπῆς γὰρ ἡ μάθησις*[69].

[69] ARSTT. *Pol.* VIII, 1339 a 28.

CAPÍTULO VII

LOS ESTUDIOS LITERARIOS SECUNDARIOS

A cada uno de los tres niveles, primario, secundario y superior, le corresponde, para la enseñanza de las letras, un maestro especializado: al preceptor primario, *γραμματιστής*, le sucede el «gramático», *γραμματικός*, y a éste el retórico, *σοφιστής ο ρήτωρ*. La distinción teórica se diluía algunas veces en la práctica: sin hablar de los países coloniales donde la enseñanza tal vez no se había organizado de manera completa, podía darse el caso de que un mismo profesor tuviese interés en practicar con dos clientelas: así ocurría normalmente, según parece, en Rodas, la gran ciudad universitaria del siglo I a.C.: Aristodemo de Nisa, por ejemplo, enseñaba en ella retórica por la mañana y gramática por la tarde[1] (1).

Por lo demás, es preciso tener en cuenta cierta ley general en virtud de la cual parecería que, de generación en generación, los programas escolares tendían a recargarse en el nivel más alto, lo cual entraña un lento descenso, hacia los grados elementales, de las técnicas antes reservadas al grado superior. Cuando una civilización experimenta un desarrollo homogéneo y prolongado, el aporte de las generaciones sucesivas no cesa de enriquecer el legado de su cultura; ésta, cada vez más compleja, más difícil de asimilar, exige un desarrollo paralelo de los programas de enseñanza. La enseñanza superior, reflejo inmediato de la cultura, es la primera que incorpora nuevas disciplinas,

[1] STRAB. XIV, 650.

pero como su duración no puede extenderse sensiblemente, pronto se ve en la necesidad de descargarse en los grados inferiores.

Ello es considerado a menudo como un abuso, como una pretensión inaceptable por parte de estos últimos; sin embargo, es un hecho inevitable. El fenómeno se observa en nuestros días: hemos visto cómo nuestra enseñanza primaria ha exagerado sus pretensiones «enciclopédicas» a imitación de la secundaria; ésta, por su parte, toma del nivel superior el programa de sus clases científicas y los métodos filológicos de su enseñanza literaria. Algo semejante podemos comprobar en la época helenística y romana: los gramáticos terminaron por adueñarse de una parte del campo propio de los retóricos, y acaso el profesor de gramática, a su vez, avanzó sobre las posiciones de sus colegas de la enseñanza secundaria.

Observamos actualmente la presión que ejercen los padres sobre sus hijos para hacerlos ascender con la mayor celeridad posible los diversos escalones de la «carrera de exámenes» a riesgo de comprometer el pleno desarrollo de su espíritu. De igual modo vemos al estudiante griego, preocupado por el inmenso programa que le aguarda, ensayar, cada vez con mayor anticipación, los ejercicios que sus predecesores no acometían sino mucho después. Oímos con frecuencia deplorar la creciente amplitud de los programas escolares: los Antiguos lo padecieron antes que nosotros; he ahí una consecuencia que se deduce del progreso cultural.

Como se trata de un desarrollo continuado, resulta difícil identificar y fechar las distintas etapas de esta evolución (las fuentes latinas[2] sólo nos permiten comprobar que la «usurpación» de los gramáticos a expensas de los retóricos era un hecho consumado desde mediados del siglo I antes de nuestra era). También nuestro análisis de los estudios literarios propios de la segunda enseñanza debe conservar cierta vaguedad en cuanto a sus fronteras: la duración de estos estudios y la edad misma en que se iniciaban no pueden determinarse con precisión.

Por tanto, sin entrar en demasiados detalles, yo diría: el niño que ha de proseguir estudios aborda la segunda enseñanza en el momento en que por fin sabe leer y escribir correctamente; deja la escuela elemental para seguir los cursos del «gramático», llamado generalmente en griego γραμματικός[3], algunas veces φιλόλογος[4], o bien (en ciertos medios filosóficos que seguían la corriente cínica) κριτικός[5]. El objeto específico de su enseñanza, su principal materia (más adelante veremos que existen otras), es el estudio profundo de los poetas y otros escritores clásicos: tal es su objeto propio, que distingue a la «gramática», entendida en el sentido de nivel secundario, de la enseñanza del profesor de gramática de la enseñanza primaria.

[2] CIC. *de Or.* III, 108; SUET. *Gram.* 4; QUINT. II, 1, 1.

[3] LINDDELL-SCOTT, s. v.; cf. PHIL. *Congr.* 148.

[4] DITT. *Syll.* 714, n 2.

[5] [PLAT.] *Ax.* 366 e; SEXT. *M,* I, 49.

Los clásicos

A pesar de los esfuerzos de Platón, la cultura helenística superior, fiel a la tradición arcaica, continúa fundada sobre la poesía y no sobre la ciencia; la educación, por tanto, se orienta no tanto hacia el desenvolvimiento de la razón como, hacia la trasmisión del patrimonio literario representado por las grandes obras maestras. Ya he tenido ocasión de emplear con frecuencia el epíteto de «clásica» para designar la una o la otra: tal vez sea necesario explicar esta palabra. La civilización helenística se opone a las culturas revolucionarias e innovadoras tendentes a avanzar con un gran impulso creador: se basa en la posesión apacible de un tesoro que, en lo esencial, se considera adquirido. No debe decirse, como suelen hacerlo frecuentemente sus detractores, que la cultura clásica «haya nacido con la cabeza vuelta hacia atrás», contemplando el pasado; no se trata de un otoño torturado por el recuerdo de la primavera desaparecida. Se considera más bien, firmemente establecida en un presente inmóvil bajo la luz plena de un cálido sol estival. Lo sabe, y se detiene; allí están los maestros. Poco importa que hayan aparecido en tal o cual momento del pasado, bajo la influencia de tal o cual fuerza histórica: lo importante es que existan y que sean redescubiertos, del mismo modo, por cada una de las generaciones sucesivas, que sean reconocidos, admirados, imitados. Una cultura clásica se define por un conjunto de grandes obras maestras, fundamento reconocido de la escala de valores.

La época helenística fue muy lejos en la canonización oficial de sus clásicos. La tradición escolar había redactado listas-tipo de grandes hombres: legisladores, pintores, escultores, inventores[6]. Estas listas acabaron por ser codificadas, tal vez en los medios universitarios de Pérgamo, a mediados del siglo II a.C. (2), y quedó fijado de esta suerte, *ne varietur*, el «canon» de los diez oradores antiguos, los diez historiadores, los diez pintores y los diez escultores, poetas, filósofos, médicos...

Y dentro de la obra, frecuentemente considerable, de cada uno de estos grandes escritores, un esfuerzo paralelo de canonización tendió a la selección de las obras que merecían incluirse en los programas escolares: a menudo se ha destacado la influencia de estas «selecciones» sobre nuestra tradición manuscrita (3). De las cuarenta o cuarenta y cuatro comedias de Aristófanes que conocían los Antiguos, sólo llegaron hasta nosotros las once que cierto gramático Símaco editó hacia el año 100 de nuestra era como «teatro escogido», para uso escolar. De la inmensa obra de Esquilo o de Sófocles sólo conservamos, del mismo modo, las siete piezas seleccionadas para la enseñanza (la elección se hizo en tiempos de Adriano con respecto al primero, y quizá mucho después en el caso de Sófocles). Estas cifras simbólicas gozaban de gran preferencia: ¿no había acaso siete Sabios de Grecia, siete

[6] *APAW.* 1904, II, 1; *P. Oxy.* 1241.

maravillas del mundo, siete artes liberales? Los autores menores también eran objeto, paralelamente, de ciertos florilegios, hechos por expertos, que lograban inmortalizar el recuerdo de un escritor durante siglos, según hemos visto, por la suerte que le había tocado a tal o cual extracto de su obra (4).

Podemos reconstruir la lista de estos clásicos estudiados por los gramáticos, gracias más que nada a los papiros, que prestan en este caso análogos servicios a los ya dispensados con relación a los estudios primarios, y gracias también a los catálogos de las bibliotecas escolares que la tradición literaria[7] o las inscripciones[8] nos han revelado.

Homero

En primer plano, dominando desde lo alto, es preciso colocar a Homero, por supuesto. Su importancia no disminuyó durante todo el período helenístico. Es fácil acumular las pruebas: recuérdese a Alejandro Magno, que en plena campaña lleva su *Ilíada*, conservada con piadosa devoción; recuérdense esas ciudades perdidas en los confines del mundo griego, Marsella, Sinope, las ciudades chipriotas, que para reafirmar su fidelidad al patrimonio helénico frente a los Bárbaros, o en medio de ellos, disponen ediciones particulares de la *Ilíada* (5). Homero domina la cultura griega durante todo el tiempo que se perpetúa su tradición: así nos lo muestra, de manera deslumbrante, el Medioevo bizantino, al cual debemos, necesario es recordarlo, la conservación de todo el aporte de la erudición homérica de la antigüedad.

Desde la escuela primaria[9], su sombra gigantesca se recorta en el horizonte: «Homero no es un hombre, es un dios», rezaba una frase que el niño debía copiar ya desde una de sus primeras lecciones de escritura[10]; cuando aprendía a leer, descifraba, según hemos visto, listas de nombres en las cuales desfilaban los héroes homéricos; cuando llegaba el turno de los primeros textos corridos, el niño se encontraba con algunos versos escogidos de la *Odisea*[11], introducidos solemnemente mediante la indicación ἔπη, «versos épicos»[12]. Y debía de sentir en cierto modo un gran honor al abordar la lectura profunda de la obra del poeta, una madre se sentía orgullosa cuando, al preguntarle al preceptor de su hijo en qué estado se hallaban los estudios del niño, escuchaba esta respuesta: «Estudia el VI, το ξῆτα, entiéndase el canto Z de la *Ilíada*[13].

El suelo de Egipto nos ha devuelto, por centenares, papiros, tablillas y *óstraka* con fragmentos de Homero: no hay lote más o menos

[7] ATH. IV, 164 BD.
[8] *IG.*², II, 2363.
[9] PLUT. *Alc.* 7.
[10] *JHS.* 13 (1893), 296.
[11] *P. Guér. Joug.* 131-139.
[12] *Id.* 130.
[13] *P. Oxy.* 930, 15.

apreciable de esos documentos que no incluya algunos de éstos; no todos, sin duda, son de origen escolar, y acaso resulte difícil prácticamente discernir con certeza cuáles lo son (6), pero el número de los ya identificados como tales es lo suficientemente grande como para atestiguar qué lugar ocupaba Homero en la enseñanza del Egipto griego.

Los mismos papiros indican también el distinto grado de interés que se dispensaba a las diferentes partes de la inmensa obra del maestro: si entre los filósofos prevalecía el valor de la *Odisea*, entre los literatos, en cambio, y sobre todo en las escuelas, la *Ilíada*, ocupaba el lugar de honor: está representada en los papiros dos o tres veces mejor que la *Odisea* (7). Cabe pensar que, en principio, se estudiaba la epopeya entera, canto tras canto[14], pero se concedía mayor preferencia a ciertos libros que aparecen recordados más frecuentemente: los primeros cantos de la *Ilíada* y los cantos X y Ω, que aún hoy día se publican por separado en ediciones escolares; lo mismo ciertos episodios, como el duelo de Paris y Menelao o la descripción del escudo de Aquiles.

Otros clásicos

Homero, sin embargo, no era el único poeta épico estudiado en las escuelas: hay que agregar el nombre de Hesíodo, con quien el niño también trababa a veces conocimiento desde la escuela primaria[15], «Orfeo» y así mismo algunos modernos: Quérilo, autor de una epopeya sobre las guerras médicas, y especialmente Apolonio de Rodas, cuyas *Argonáuticas* parecen haber merecido particular estima; y otros más... (8)

Los poetas líricos continúan desempeñando, como en la época arcaica, un papel esencial en la educación; siguen estudiándose siempre los viejos maestros, Alcman, Alceo, Safo y, por supuesto, Píndaro. Pero la escuela de los tiempos helenísticos acoge también a los autores más recientes: Calímaco, y los Epigramistas. Aun cuando hallemos fragmentos de ediciones de obras completas, sin duda estos poetas eran conocidos sobre todo a través de antologías. En un principio estos poetas líricos, cuyas obras estaban destinadas a ser cantadas, se estudiaban en estrecha relación con la música; pero ya entonces ocurría que se contentaban con la simple declamación de sus versos[16].

Por último, el teatro: Esquilo y Sófocles no fueron excluidos enteramente de los programas, pero su papel se vio eclipsado por Eurípides, el gran clásico en lo referente a la tragedia (9). Entre los cómicos, la figura paralela es la de Menandro, que sólo desplazará Aristófanes, en las preferencias de los gramáticos, desde el Bajo Imperio

[14] *Id.*
[15] *JHS.* 13 (1893), 302.
[16] DITT. *Syll.* 1059, II, 47.

en adelante. Triunfo tardío por cierto, pero tan absoluto, que la tradición manuscrita medieval abandonaría por completo a Menandro, cuya figura comienza a resurgir ahora gracias a los papiros. Pero también en el teatro, junto a los nombres consagrados, la escuela admitía otros autores, como Epicarmo, sin mencionar a los *minores* cuyos fragmentos figuran en las colecciones de partes escogidas.

Los poetas conservan el sitio de honor que les correspondía en virtud de sus orígenes; no obstante, la escuela helenística acepta también la prosa, aunque relegándola a un puesto netamente secundario. Se trata fundamentalmente de los historiadores (ya que Esopo y su colega Babrio son más bien de nivel elemental): Heródoto, Jenofonte, Helánico y sobre todo Tucídides.

Desde luego, todo hombre culto estudiaba también a los oradores áticos (entre los cuales Demóstenes descollaba notablemente sobre sus rivales, incluido Isócrates); pero no es seguro que éstos hayan quedado en manos de los gramáticos: al parecer, su estudio estaba reservado a los retóricos, y en este sentido correspondía al nivel de la enseñanza superior [17].

En resumen, Homero (y de Homero, la *Ilíada* en particular), Eurípides, Menandro y Demóstenes: tales son los cuatro pilares de la cultura clásica; pero esta preeminencia no conlleva exclusividad alguna: acaso más aún que la nuestra, la escuela antigua se abría a los escritores de segundo plano e inclusive a los «contemporáneos».

Filología erudita y enseñanza

Veamos ahora el método seguido en el estudio de estos clásicos. El microcosmos de la escuela refleja el macrocosmos de la cultura: la enseñanza literaria aprovechó naturalmente ese prodigioso desarrollo de la ciencia filológica, que constituye uno de los caracteres dominantes de la cultura helenística. Aportaré algunos datos precisos sobre este particular.

Ante todo, no hay que exagerar la influencia ejercida sobre la cultura, y principalmente sobre la escuela, por la obra de los grandes críticos alejandrinos Zenódoto, Aristófanes de Bizancio y Aristarco. El estudio de la tradición manuscrita de Homero demuestra que las lecturas propuestas por los alejandrinos sólo fueron recogidas en escasa medida por nuestra Vulgata y por los papiros (10): en particular, la tradición, más conservadora y más rutinaria, no siguió a los sabios del Museo en las exclusiones, en las *atetesis*, dictaminadas por éstos contra muchos versos, en nombre de una determinación excesivamente depurada.

En cuanto a la obra exegética de los mismos sabios ésta no logró imperar como autoridad en la práctica escolar: pero aparece, claro

[17] Cf. QUINT. II, 5.

está, algún eco de su influencia en los escolios de nuestros manuscritos o de los papiros [18], pero por su carácter excesivamente crítico, demasiado «científico», casi no podría nutrir la explicación del gramático.

Mucho más que a la erudición alejandrina, creo que corresponde asignar importancia a la obra de la escuela estoica que, a partir de Crisipo sobre todo, tanto se preocupó por la pedagogía y por la exégesis homérica; su influencia se ejerció, en particular, por intermedio de las escuelas filológicas rivales de Alejandría, de Pérgamo, y luego de Rodas: Crates de Mallos y Panecio merecen figurar, con mayor razón que Aristarco, en la galería de los grandes pedagogos clásicos (11).

Resueltamente conservadores, deseosos más que nada de integrar en su cultura a la totalidad del patrimonio helénico, se preocupan menos por expurgar a Homero en nombre de principios rigurosos, que por explicar el texto que se poseía, legado por la tradición. De ahí que, en vez de dedicarse a la búsqueda de versos que debían condenarse y de las interpolaciones que debían rechazarse, un esfuerzo permanente dirigido a comprender, a justificar la presencia de tal episodio o de tal detalle, requería para su éxito apelar a todos los recursos de una dialéctica apologética. La enseñanza clásica recibió de esa tendencia una impronta profunda y duradera: ¡nuestros alumnos del instituto aún hoy día se dedican a justificar, con no menor gimnasia intelectual, los más leves ripios de Corneille o de Molière, y a descubrir en ellos intenciones ocultas y «bellezas» secretas...!

Plan y métodos en el estudio de los autores

Pero veamos el método en acción: el niño no abordaba inmediatamente el texto de los poetas; se le facilitaban antes unos resúmenes, ποιητικὰς ὑποθέσεις [19]: el argumento completo de una epopeya [20] o de tal o cual canto [21], de piezas de teatro [22] o de discursos. Todos estos «mementos» desempeñaban en la escuela antigua el mismo papel que los *Tales from Shakespeare* de Lamb lo hacían a menudo en la iniciación al estudio del gran clásico inglés. El maestro, según parece, se valía de cuadros murales y de bajorrelieves que representaban, esculpidos en miniatura, los principales episodios de la leyenda heroica, acompañados de un texto resumido y de leyendas que permitiesen la identificación de los personajes o de las escenas: nuestros museos conservan una decena de estos Cuadros Iliádicos, que en realidad no sólo se refieren a la *Ilíada*, sino también a otras leyendas, por ejemplo a las del ciclo tebano o *Los doce trabajos de Hércules* (12).

En cuanto a la explicación propiamente dicha, tardó mucho tiem-

[18] *P. Oxy.* 1086-1087.
[19] PLUT. *Aud. pcet.* 14 E.
[20] *P. Ryl.* I, 23.
[21] *P. Achmim*, 2; *P. Erlangen*, 5 (*P. Erl.* 3 R); cf. *P. Schwartz*.
[22] *P. Oxy.* 1935, 1286, 2455, 2457.

po en desembarazarse de los tanteos de la práctica y en dar con su fórmula definitiva. A principios del siglo I a.C., el manual de Dionisio de Tracia, cuya importancia histórica pronto destacaré, distribuye de modo muy confuso todavía las tareas del gramático entre sus múltiples cometidos: sólo en las proximidades de nuestra era, después de Dionisio [23] y antes de Quintiliano [24] aparece [25] la definición clásica en la cual se detendrá la tradición antigua. La tarea del gramático con respecto a un autor determinado, se divide en cuatro operaciones: crítica del texto, lectura, explicación y juicios, *διορθωσις*, *ἀνάγνωσις*, *ἐξήγησις*, *κρίσις*.

Ya he tenido ocasión de explicar en otro lugar qué era la *διόρθωσις* (13), el equivalente de nuestra crítica textual: traducción tal vez un tanto forzada, pues esa «corrección» del texto, en la antigüedad, era algo mucho menos sistemático y riguroso que lo que ha sido la ecdótica en manos de un Lachmann, un J. Havet o un D. Quentin. También aquélla, en el nivel de las clases de gramática, sólo reconocía una finalidad práctica: la imprenta, que difunde un número ilimitado de ejemplares idénticos de un texto, permite hoy en día dejarle al editor erudito la tarea de establecer el texto crítico de un clásico; pero en la antigüedad la tradición manuscrita, incierta y cambiante, hacía que no existiesen, casi podría decirse, dos copias idénticas; de allí la necesidad de comenzar por la confrontación de los textos que el maestro y los alumnos tenían entre manos, para corregir los unos partiendo de los otros.

Lectura y recitación

Esto no sólo era una introducción: el estudio propiamente dicho de los autores sólo comenzaba de verdad con la «lectura expresiva» [26]. Estas son todavía servidumbres debidas al libro manuscrito, y que justifican la utilización de este ejercicio, para nosotros hoy elemental en el nivel de estudios secundarios: la falta de separación entre las palabras y la falta de puntuación hacía la lectura más difícil que en la actualidad; era preciso separar las palabras, lo cual no siempre podía hacerse sin ambigüedades, dividir la oración en períodos, dar a las frases interrogativas o afirmativas, el tono apropiado, y también medir.

Una lectura cuidadosa exigía, pues, un estudio atento del texto, toda una preparación previa, de la que a veces se conservan rastros en los papiros: vemos al alumno separar los versos y las palabras por medio de acentos (14) y dividir las sílabas desde un punto de vista métrico [27]. Se perseguía con ello, dice Dionisio de Tracia [28], una declamación expresiva que tuviera en cuenta el sentido del texto, la medida de los versos y el tono general de la obra: heroico para la tragedia, realista para la comedia, etcétera. Los alumnos, sin duda, dialogaban las piezas teatrales y aun las propias epopeyas, según lo sugiere, en nuestros papiros, la indicación de los personajes sobre la cual V. Bérard ha llamado justamente la atención, pero que tal vez no pase de ser un mero reflejo de la práctica escolar, y no un recuerdo de los orígenes, como Bérard habría pretendido.

Un estudio tan minucioso del texto facilitaba su memorización: todo parece indicar que tanto en la escuela primaria como en la del gramático la recitación del texto aprendido de memoria sucedía a la lectura. Este ejercicio figura sobre todo en el programa de muchos concursos oficiales organizados por las ciudades helenísticas, como última reválida de los estudios. Hay constancias de que, en los siglos II y I a.C., alumnos de nivel secundario en Teos tomaban parte en concursos de lectura y declamación de Homero (cada concursante debía retomar el texto donde lo dejaba su predecesor [29]), recitación de poetas trágicos, cómicos y líricos (estos últimos, probablemente, cantados [30]); en Larissa, por el contrario, el concurso versaba sobre declamación, no cantada, de poesías líricas, así clásicas como modernas [31]; en Quíos los muchachos disputaban premios de lectura y de solemne declamación de Homero [32], del mismo modo que en Pérgamo las chicas, pero éstas agregaban la poesía elegíaca [33].

Explicación del texto

La explicación del texto, *ἐξήγησις*, constituía siempre la parte preponderante de la tarea, a tal punto que *ἐξήγησις* resulta a veces sinónimo de *γραμματικός* [34]. Lo mismo que hoy día, la explicación del texto se dividía en explicación literal y explicación literaria [35].

Ante todo había que comprender el sentido mismo del texto, y como se trataba de poetas, Homero en particular, de lengua arcaica y especial (en griego existe un vocabulario peculiar limitado a la poesía), las dificultades no eran nada desdeñables. La primera tarea del escolar consistía, pues, en la «preparación» o, como se decía entonces, en «Homero, palabra por palabra», *ὀνομαστικὸν Ὁμήρου* [36]. Disponía este ejercicio, como lo hacen todavía nuestros alumnos, en dos columnas. A la izquierda los vocablos homéricos, a la derecha su interpretación:

---

[23] D. THR. 1.
[24] QUINT. I, 4, 3.
[25] *Schol.* D. THR. 10, 8.
[26] D. THR. 2.
[27] *PH.* (1905), 146, 2.
[28] D. THR. 2.
[29] DL. I, 57.
[30] DITT. *Syll.* 960, n 1.
[31] *Id.* 1059, II, 13; 47.
[32] *Id.* 959, 8; 9.
[33] *AM.* 37 (1912), 277.
[34] LIDELL-SCOTT, s. v.
[35] *Schol.* D. THR. 10, 9.
[36] *P. Oslo,* 12.

Πηλήϊάδεω	παιδὶ τοῦ Πηλέως
Αχιλῆος	τοῦ Ἀχιλλέως
οὐλομένην	όλεθǫιαν
η	ἥτις
μυǫία	πολλᾶ
Αχαιοῖs	τοὶs Ἕλλησι
ἄλγεα	κακὰ
ἔθηκεν	εποιησεν[37].

Trataba de precisar la construcción y el valor de los casos, transcribía las formas poéticas y traducía las palabras difíciles a la lengua común de su tiempo; podía ayudarse con léxicos alfabéticos, algunos fragmentos de los cuales han llegado hasta nosotros.

Más que nada el vocabulario especial de los poetas, que se designaba con el nombre técnico de «glosas», γλῶσσαι, exigía siempre mucho esfuerzo[38]: en la antigüedad era un hombre culto, ante todo, aquel que sabía que πίσυǫεs era la forma homérica de τέσσαǫεs, «cuatro», que ῥιγεδανός, quería decir «(muerte) horrenda», βῆσσα ο ἄγκοs, «barranco profundo»[39]. He aquí una de las puertas por donde la erudición, cuyo impulso avasallador comprobaremos, penetraba en la cultura y en la enseñanza literarias.

Pero el estudio de la lengua de los clásicos no se limitaba a la lexicografía: también la morfología era objeto de atención cada vez mayor a medida que se iba desarrollando la extraña manía del aticismo, esa búsqueda minuciosa y restitución de las formas áticas a expensas de las formas de la lengua común. De allí se pasaba al conocimiento de los giros y figuras, del modo de expresión propiamente poético. Se derrocha, asimismo, no poca erudición, auténtica o falaz, en la búsqueda de etimologías: λύχνοs, «lámpara», procede de λύειν το νύχοs, «borrar la noche», πǫοσκεφαλαίον, «almohada», significa propiamente «lo que se coloca debajo de la cabeza», πǫόs y de κεσαλή»[40].

Después de la forma, el fondo; o sea, para hablar como los gramáticos griegos, después del γλωσσηματικον, el ιστοǫικόν[41]. Las «historias», ιστοǫιαι, es todo lo que narra el poeta, personas, lugares, épocas y acontecimentos[42]. Una pedagogía infantil y pedante al mismo tiempo parecía complacerse en multiplicar las divisiones y subdivisiones: por ejemplo, Asclepíades de Mirlea, en el siglo I a.C., distinguía, por ejemplo, relatos verídicos, posibles e imaginarios; en los relatos verídicos, los caracteres (dioses, héroes, hombres), las épocas, los lugares y las acciones[43].

El lector, de pasada, habrá advertido el lugar reservado en los ejercicios de lectura de la escuela primaria a las listas de nombres propios

37 *ABKK.* 34 (1913), 220; *P. Berl. Erman-Krebs,* 232; *P. Oslo,* 12; *P. Hombert-Préaux.*
38 D. THR. I; *Schol.* D. THR. 10, 9.
39 SEXT. *M,* I, 78; 59.
40 *Id.* I, 243-244.
41 *Schol.* D. THR. 10, 9.
42 EUSTH. *ap.* DP. p. 81.
43 SEXT. *M,* I, 253.

tomados de la tradición literaria: nombres de dioses y héroes, de ríos, etcétera. Era un preparación lejana, acaso deseada, a la explicación de los clásicos: más que sobre los sentimientos y las ideas, el comentario insistía en las cuestiones de onomástica. El hombre culto, y aun el niño bien educado, tenían que saber quién era tal o cual personaje, tal o cual lugar mencionado por el poeta: «Brilessos y Araquintos son montañas del Ática; Acmas, un promontorio de Creta[44]». Hemos hallado dos ejemplares de un catecismo homérico desarrollado según el procedimiento de preguntas y respuestas (asociados, uno y otro en un mismo cuaderno, al clásico manual de gramática de Dionisio el Tracio[45]):

P. ¿Quiénes eran los dioses favorables a los troyanos?
R. (Por orden alfabético) Ares, Afrodita, Apolo, Artemisa, Escamandro, Leto.
P. ¿Quién era el rey de los troyanos?
R. Príamo.
P. ¿Y su general?
R. Héctor.
P. ¿Y sus consejeros?
R. Polidamante y Agenor.
P. ¿Y sus augures?
R. Heleno y Casandra, hijos de Príamo.
P. ¿Y sus heraldos?
R. Ideo y Eumedes, padre de Dolón, y el propio Dolón...

Tal era el comentario «histórico» de Homero. En lo que se refiere a la historia, en el moderno sentido de la palabra, o al estudio de los historiadores, poseemos pocas informaciones; es digno de subrayarse el hecho de que la única vez que se descubre alguna información sobre ellos, ésta es también de carácter onomástico. En un muro del gimnasio helénico de Priene, en medio de otros *graffiti* e introducida por la mención τῶν εφόǫων «(nombres) de los éforos», puede leerse una lista de quince personajes célebres de la historia espartana, en la cual se suceden sin orden alguno el rey Cleómenes, el poeta Tirteo, Lisandro, Gilipo, etcétera. El autor ha reunido, evidentemente, todo cuanto su memoria le sugería en materia de héroes lacedemonios, pero ¡ay!, en cuanto a éforos, no hay más que uno entre los quince nombres: Brasidas[46].

Más que por la historia real, la gente se preocupaba por la mitología, por las innumerables leyendas que servían de argumentos a los poetas, y por todos sus héroes: a esto se lo llamaba «genealogía»[47], porque de hecho las filiaciones míticas desempeñaban allí un gran papel, como ocurría por otra parte en el campo de la prosopografía propiamente histórica[48]; pero se trataba, además, de otra cosa muy distinta: la erudición invadía la enseñanza y la cultura por todos lados. Había que conocer, por ejemplo, la lista de personajes resucitados por

44 Id. I, 258.
45 *PSI.* 19; *P. Schwartz.*
46 *Ins. Priene,* 316 a.
47 SEXT. *M,* I, 253.
48 *Id.* 258.

el arte de Asclepios[49] o el episodio en el cual Heracles salió calvo de las fauces del monstruo marino que lo había devorado por un instante mientras trataba de rescatar a Hesíone... [50]

Los filósofos, Sexto Empírico por ejemplo, se burlarían de buena gana de este frenesí de saber, un poco absurdo por cierto. Es necesario comprobar que a medida que pasan los siglos, las razones que aconsejaban el estudio de los poetas, se van esfumando poco a poco en la conciencia griega, hasta el punto que ello se convierte en un tema de ejercitación, desde Plutarco [51] hasta San Basilio[52]. El medio, como suele ocurrir a menudo, se erigió como un fin: el conocimiento de los clásicos llega a ser un objetivo en sí mismo, sin que ahora se sepa muy bien por qué interesa tanto conocerlos.

Significación moral de estos estudios

En principio, los estudios gramaticales deben ser coronados por el «juicio», por la crítica literaria, «lo más bello del arte del gramático[53]»; sin embargo, su orientación no es primordialmente estética (será más bien el retórico quien ha de buscar, en los clásicos, los secretos de la perfección del estilo, para luego imitarlos): su finalidad será sobre todo de orden moral, y con ello el gramático helenístico guardará fidelidad a la vieja tradición, a la búsqueda, en esos anales del pasado, de ejemplos heroicos de «perfección humana» (una vez más procuro aquí traducir ἀρετή).

Pero a medida que se avanza en el tiempo, parece como si los Antiguos fuesen perdiendo poco a poco la conciencia de la sublime significación que encerraba la pedagogía homérica. El abuso de la erudición sofocó el sentido de la poesía pura. Sus pedagogos pretendían explicar por vía racional las lecciones de sabiduría que sus alumnos debían retener. Y es sabido que tales deformaciones pueden resultar fatales; existe una inevitable mediocridad en toda la pretendida grandeza ética que se imparte en la escuela: recuerdo cierta edición escolar de *Hamlet* en la que el prudente comentador se esforzaba, ingenuamente, por persuadir a sus jóvenes lectores de que el verdadero héroe de la obra, el modelo que Shakespeare trataba de proponernos, era ¡el virtuoso, moral y *successful* Fortinbrás!

La pedagogía helenística quiso extraer de los poetas, de Homero sobre todo, una moral en buena y debida forma. Los Estoicos desempeñaron en esto un papel preponderante: en sus manos, Homero se convierte en «el más sabio de los poetas», un sabio de tipo romántico, que disimula ex profeso, bajo el velo del mito, toda una doctrina precisa cuyas enseñanzas serían redescubiertas gracias a la exégesis alegórica (15). Por ejemplo Ulises, símbolo del sabio, al escapar de las Sirenas nos enseña que debemos huir de las tentaciones, sean éstas carnales o espirituales... Lo cual no estaba exento de puerilidad: cualquiera que fuese el número de los versos de intención gnómica que encerraban los clásicos y que acaso habían sido multiplicados por interpolaciones bien intencionadas (16), muchas cosas del divino Homero chocaban con el afinado sentido moral de los «modernos». No importaba: se llegaba siempre a hacerle condenar el vicio, castigar la impiedad, recompensar la virtud. A falta del voluminoso comentario de Eustaquio basta releer el ingenuo tratado que Plutarco consagró a la «manera en que el joven debe escuchar a los poetas»: si Homero[54] muestra al adúltero e impúdico Paris que, olvidado del combate, acude al lecho de Helena en pleno día, no cabe duda de que lo hace ¡para cubrir de vergüenza, semejante descaro! [55]

Sin embargo, este esfuerzo tan burdo no afecta la esencia misma de la educación helenística. Si los clásicos se estudian con una solicitud de tal manera piadosa, ¡no es tanto por esas lecciones tan discutibles! Es, ante todo, porque el conocimiento de los poetas constituye uno de los atributos principales del hombre culto, uno de los supremos valores de la cultura. Basta ojear a los autores antiguos para comprobar hasta qué punto era real y obsesiva la presencia de los poetas en la vida de las personas ilustradas. Ya sea en la conversación, en la correspondencia familiar o en los momentos graves, propicios para las sentencias históricas, en todas partes y en todo momento interviene la cita tópica: ¡se la espera, se la acoge, se la considera necesaria! Esta cultura clásica ignora la necesidad romántica de renovarse, de olvidar, de ser original: orgullosa de su tesoro tradicional, es de buena gana pedante, afectada (parecida a la pedantería moderna, cuyo único progreso consiste en haber sustituido la erudición literaria por el tecnicismo «científico»), por el complejo de cultura...

La ciencia gramatical

Pero desde el siglo I antes de nuestra era, el estudio literario de los poetas no ocupará solamente los estudios gramaticales secundarios: sin destronarlo se lo completa con lo que se llama la «técnica» [56]; es decir, el estudio metódico de los elementos del lenguaje, lo que hoy llamamos propiamente la gramática.

La introducción de ésta en la enseñanza es un ejemplo notable de la tendencia natural de la educación a reflejar, de acuerdo con sus progresos, la evolución de la cultura. La gramática es una de las últimas conquistas de la ciencia griega: es el fruto de una larga serie de

49 *Id.* 261.
50 *Id.* 255.
51 PLUT. Aud. Poet. 14 D s.
52 BAS. *Hom.* XXII.
53 D. THR. 1.

54 HOM. *Il.* III, 447.
55 *Aud. poet.* 18 F; CLEM. *Paed.* II, 114, 4; III, 41, 4.
56 *Schol.* D. THR. pp. 6, 20; QUINT. I, 9, 1; SEXT. *M,* I, 91 s.

esfuerzos que comienzan, según hemos visto, en torno a Protágoras y continúan en las escuelas de Platón y sus sucesores (el aporte creador del Estoicismo en general, y de Crisipo en especial, es particularmente notable): su elaboración definitiva es uno de los gloriosos galardones de la cultura helenística; corresponde muy bien al espíritu reflexivo, más crítico que creador, de la época. En efecto, sólo a principios del siglo I a.C. la ciencia gramatical alcanzó su consagración, cuando Dionisio de Tracia, uno de los maestros que forjaron la gloria de las escuelas de Rodas, redactó el célebre manual, *τέχνη*, donde se codificaban los resultados.

Pero es preciso no subestimar tal mérito: en su análisis racional de la estructura del lenguaje, el genio griego no fue tan feliz como en la elaboración de la geometría euclidiana o de la acústica pitagórica; inclusive es éste uno de los raros campos del conocimiento en que el genio griego se dejó aventajar por otros pueblos: Dionisio no logró la profundidad inigualable de la gramática sánscrita (cuya influencia sobre el desarrollo de la filología moderna es sobradamente conocida). Tal como es, este breve tratado (consta de unas pocas páginas) conoció un éxito extraordinario: adoptado inmediatamente en la enseñanza, recopiado sin cesar, reeditado, lleno de apéndices [57] de escolios y de comentarios, siguió siendo el manual básico no sólo durante todo el período romano, sino aún mucho tiempo después, en plena época bizantina (hay que esperar hasta el siglo XII para que se lo sustituya por una especie de catecismo de preguntas y respuestas, *'Ερωτήματα*; pero si bien la materia es presentada de otro modo, el fondo continúa siendo el mismo). Más aún, su influencia rebasó los medios de la lengua griega: sin contar las trasposiciones paradójicas que se hicieron al siríaco y al armenio, Dionisio de Tracia dio nacimiento a la gramática latina a través de Varrón y Remio Palemón, y por medio de éstos su influencia se propagó mucho más lejos y mucho tiempo después, hasta nosotros. Bueno será saber, en efecto, que la «gramática francesa», tal como se la enseña todavía en nuestra escuela primaria, no es más que una forma degenerada de la vieja *τέχνη* rodia, vulgarizada lentamente a lo largo de dos mil años de uso. Es frecuente oír críticas a nuestra enseñanza gramatical, demasiado formalista, sin fecundidad práctica. Es un rasgo que se remonta a sus propios orígenes: la gramática no se creó para satisfacer un objeto pedagógico, para facilitar al niño la toma de conciencia del mecanismo de su lengua materna; es una ciencia superior, el equivalente de nuestra lingüística general y, tal como cuadraba a una ciencia helénica, era puramente especulativa, teórica.

La gramática de Dionisio se remite esencialmente a un análisis abstracto, por completo formal, de la lengua griega, cuya estructura descompone y resuelve en elementos simples, cuidadosamente clasificados y definidos. Resulta fácil trazar un rápida reseña de este tratado, cuyo entramado asombra y decepciona un poco al lector moderno; ¡uno llega a preguntarse cómo un festín tan pobre pudo colmar tanta curiosidad durante tanto tiempo..!

Después de algunas definiciones generales (gramática, lectura, etcétera [58]), se estudian sucesivamente: las letras (vocales y consonantes; vocales largas, breves, mixtas, diptongos; consonantes mudas, etcétera [59]) y las sílabas (largas, breves, comunes; una sílaba puede ser larga de ocho maneras: tres por naturaleza, cinco por posición, etcétera [60]). Abordaremos ahora lo esencial del caso: o sea, las ocho partes del discurso: nombre, verbo, participio, artículo, pronombre, preposición, adverbio y conjunción [61]. Las dos primeras, por sí solas, constituyen el objeto de un estudio detallado, que por otra parte no pasa de constituir una serie de definiciones y clasificaciones. Respecto del nombre, por ejemplo, se consideran sucesivamente los tres géneros, las dos especies (voces primitivas y derivadas: siete variedades de derivación), las tres formas (voces simples, compuestas, doblemente compuestas), los tres nombres, los cinco casos de la declinación; se introduce luego otra clasificación de los nombres, agrupados en veinticuatro clases: nombres propios, apelativos, adjetivos, etcétera [62]. Del verbo, por su parte, se consideran sus ocho categorías: modo, voz, aspecto, figura, número, persona, tiempo, conjugación [63]. Las demás partes del discurso se estudian con más brevedad, pero siempre con el mismo rigor formal [64]: acerca de la preposición, por ejemplo, todo cuanto Dionisio tiene que decir, después de una breve definición, es esto: «Hay dieciocho preposiciones, seis de ellas monosílabas (que no se posponen nunca) y doce bisílabas» [65].

Y nada más. La gramática de Dionisio, puramente analítica, descompone siempre, sin aportar jamás una síntesis; de ahí la ausencia total de algo que corresponde a la sintaxis. Los siglos posteriores apenas si pudieron agregarle algunas nociones generales de prosodia [66] y de métrica [67], además de un cuadro completo de la conjugación de un verbo regular (el modelo escogido es *τύπτω* [68]). Estos suplementos parecen datar del período que se extiende entre el siglo III y siglo V de nuestra era.

Precisamente en el siglo III aparecen ejercicios prácticos de morfología en los papiros escolares: una tablilla contiene, en su reverso, el verbo *νικῶ* concienzudamente conjugado en todas las formas (voz, tiempos, personas, números) del optativo y del participio [69]. Un ejercicio semejante nos parece propio de la enseñanza primaria, a lo su-

[57] *PSI.* 18; *P. Schwartz;* cf. *P. Amh.* II, 21; *P. Oslo,* 13; *P. Jonda,* 83 a [*Aeg.* 19 (1939), 211].

[58] D. THR. 1-5.
[59] *Id.* 7.
[60] *Id.* 8-10.
[61] *Id.* 11, s.
[62] *Id.* 12.
[63] *Id.* 13-14.
[64] *Id.* 15-20.
[65] *Id.* 18.
[66] D. THR. *Suppl.* I.
[67] *Id. Suppl.* III.
[68] *P. Reinach,* 81.
[69] *JHS.* 29 (1909), 30 s.

mo; sin embargo, el anverso de la misma tablilla se ocupa de la declinación de una «chrie» (especie de comentario) de Pitágoras, ejercicio éste que estudiaremos más adelante y que, ciertamente, revela la enseñanza del «gramático». Por este motivo no dudo en atribuir al ciclo secundario los ejercicios análogos que encontramos entre los siglos II-III y el siglo IV: declinación de un nombre y de un epíteto que concuerde con él («el padre bueno», «el carácter benévolo» [70]), conjugación [71], listas de verbos más o menos clasificados con arreglo a su significación y con indicación del caso que rigen [72]. Claro está que, a la larga, no sería imposible que también hubiesen penetrado en la enseñanza primaria, dada la tendencia general de las técnicas escolares a vulgarizarse progresivamente desde los niveles superiores a los más elementales.

Ejercicios prácticos de redacción

Además de estos ejercicios de morfología, la enseñanza del gramático se completaba, paralelamente al estudio de los autores y de la gramática teórica, con una tercera serie de trabajos, de orden práctico en este caso: los ejercicios elementales de composición literaria [73].

En principio, era el retórico quien enseñaba a hablar (o a escribir: para los antiguos eran ambas una sola cosa); antes de abordar la composición de discursos propiamente dichos, la retórica helenística hacía recorrer a los estudiantes toda una gama, sabiamente graduada, de «ejercicios preparatorios», προγυμνάσματα. Pero también aquí se produjo el mismo fenómeno de transferencia: ante el creciente tecnicismo de la retórica superior, con exigencias cada vez más pesadas, se hizo necesario que la enseñanza superior, desbordada, abandonase al ciclo secundario aquellos ejercicios preparatorios que parecían así por una lógica fenoménica, como «usurpados» por el gramático. El fenómeno no se consumó sin protestas por parte de los retóricos griegos, (los retóricos latinos, testigos de un estado posterior de la evolución pedagógica no fueron tan escrupulosos en la defensa de sus prerrogativas): no accedieron jamás a delegar en sus humildes rivales el dominio total de los προγυμνάσματα, sino solamente los ejercicios más elementales [74].

Éstos constituían una pesada serie que encontramos minuciosamente codificada en los farragosos manuales de la época imperial: los de Hermógenes y Teón de Alejandría (siglo II) o el de Aftonio (siglo IV). La lista se establecía *ne varietur*: el adolescente debía ejercitarse sucesivamente en la fábula, la narración, la «chrie», la sentencia, la confirmación (o refutación), el lugar común, el elogio (o la censura),

[70] *ABKK.* 34 (1913), 219.
[71] *P. Oxy.* 469; WESSELY, *Studien,* II, LVIII.
[72] *JHS.* 29 (1909), 32 s.
[73] QUINT. I, 9, 1; 3.
[74] *Id.* I, 9, 6; II, 1, 1.

la comparación, la etopeya, la descripción, la «tesis» y, por fin, la discusión de rigor. Pero con estos últimos escalones casi hemos llegado hasta el discurso perfecto, y hemos ya traspasado hace mucho los umbrales de la escuela propiamente dicha de retórica. Sólo los tres o cinco primeros escalones (Teón reúne en uno solo la «chrie», la sentencia y la confirmación) parecen haber sido agregados normalmente a la enseñanza secundaria.

Sorprende su carácter elemental: ejercicios equivalentes practicamos hoy en día en la escuela primaria, y ya desde los primeros años; pero después de todo lo que hemos visto, el lector no podría asombrarse del desnivel que media entre la pedagogía antigua y la actual.

La «fábula», para comenzar, no es más que una breve y muy simple redacción, donde el alumno reproduce por escrito un corto apólogo que acaba de oír o de leer. Aunque el término «paráfrasis» pertenezca al uso antiguo [75], vacilo en emplearlo aquí, pues no se trataba en modo alguno de «desarrollar» el relato, sino más bien de reproducirlo lo más fielmente posible. He ahí un ejemplo, tardío en verdad (siglo IV-V), hallado en un papiro del Fayum [76]:

> Un hijo que había asesinado a su padre y «temía que el rigor de la ley cayese sobre él, huye al desierto».

(El alumno ha evocado aquí, en su memoria, un verso del texto original y lo transcribe palabra por palabra).

> Y al atravesar la montaña fue perseguido por un león. Y perseguido por el león, trepó a un árbol. Y al ver a un dragón que se lanzaba sobre el árbol y que podía subir a él... Y por huir del dragón, cayó. El malvado no escapa a Dios. «La divinidad arrastrará al malvado hasta el juicio».

(He aquí otro verso intercalado de memoria: es una de las sentencias atribuidas a Menandro [77]).

Como se ve, este primer ejercicio no exigía gran esfuerzo de imaginación por parte del niño, el cual se limitaba a prosificar el relato versificado. El ejercicio siguiente, la «narración», comenzaba exigiendo un poco más, pero ¡muy poco todavía! No se trataba, como lo hacemos hoy, de una composición de tema libre que debía redactar el alumno: simplemente se le pedía que relatase a su manera una «historia» que acababa de narrársele. Relatar, no desarrollar: son pequeños relatos que no ocupan más de una decena de líneas. Entre las cualidades que debe reunir un relato, los manuales no omiten mencionar la brevedad, junto con la claridad, la verosimilitud y la corrección [78].

Y es que la pedagogía helenística, escrupulosa y detallista, dedicó un celo increíble, un poderoso espíritu analítico, a estos ejercicios aparentemente tan insignificantes. Esa narración de pocas líneas, además

[75] *Rhet. Gr.* II, 62, 10 (THEON).
[76] [BABR.] p. 437 Cr.
[77] [MEN.] *Monost.* 14.
[78] *Rhet. Gr.* II, 79, 20; 83, 14 s (THEON), 22, II (APHT.).

de reunir las cuatro cualidades indicadas, debía movilizar otros seis elementos (el agente, la acción, el tiempo, el lugar, el modo, la causa [79]), entre cinco géneros [80] y tres o cuatro especies (mítica, poética, histórica o civil [81]. Los papiros, en efecto, nos presentan algunos ejemplos de narraciones históricas: una carta de Alejandro a los cartagineses [82], una supuesta carta de Adriano a Antonino, que correspondía a la historia más contemporánea, pues el documento en que se ha conservado data del siglo II [83].

Pero las narraciones que más se practicaban eran las poéticas, vinculadas estrechamente con el estudio literario de los clásicos. Este estudio comenzaba con la presentación, hecha por el profesor, del tema del poema o de la pieza teatral. Resumir tal argumento representaba un ejercicio eminentemente narrativo; vemos así que los pequeños escolares egipcios se ejercitaban, en pocas líneas, en la historia de Filotectes, Eneas o Aquiles [84], Ifigenia en Aulide [85], Adrasto y sus hijos [86], Licurgo hijo de Driante [87] o Patroclo salvando a Eurípilo [88].

Subamos un escalón más: la «chrie» χρεία, es una anécdota moral atribuida nominalmente a un determinado personaje célebre: Esopo [89], Anacarsis [90], Pitágoras u otro Sabio antiguo; entre los modernos se invocaba sobre todo a Diógenes. Puede versar (¡siempre la minuciosa preocupación de clasificar!) sobre una acción simbólica, sobre un dicho histórico, o sobre una combinación de ambos. Aunque la brevedad sea siempre la normal [91], con este tipo de ejercicio comienzan las prácticas de desarrollo: el tema ocupa dos líneas, el deber, ya íntegramente redactado, puede llenar una cuartilla [92]. Pero ¡cuán tímidos son aún estos comienzos! El alumno sólo avanza paso a paso, guiado por un reglamento rígido que debe observar, artículo por artículo. Desarróllese, por ejemplo, la «chrie» siguiente:

Isócrates ha dicho: «La raíz de la educación es amarga, pero sus frutos son dulces».

El ejercicio deberá abarcar, sucesivamente, ocho κεφάλαια:

1. Presentar a Isócrates y hacer su elogio;
2. Parafrasear su aforismo en tres líneas;
3. Justificar brevemente su opinión;
4. Establecerla por contraste, refutando la opinión contraria;
5. Ilustrarla con alguna comparación;
6. Agregar una anécdota tomada, por ejemplo, de Demóstenes;
7. Invocar el respaldo de autoridades Antiguas (Hesíodo...);
8. Conclusión: «Tal es el hermoso pensamiento de Isócrates acerca de la educación [93]».

[79] *Id.* II, 78, 16 s (THEON); 22, 9 s (APHT.).
[80] *Id.* II, 5, 1 s (HERM.).
[81] *Id.* II, 4, 27 s (HERM.); 22, 5 s (APHT.).
[82] *JHS.* 28 (1908), 130.
[83] *P. Fay.* 19.
[84] *JHS.* 28 (1908), 128-129; *P. Tebt.* 683 r.
[85] *ASFNA.* 3 (1868), XLVIII s.
[86] *P. Oxy.* 124.
[87] *PSI.* 135.
[88] *P. Oxy.* 154.
[89] *O. Wilcken,* II, 1226.
[90] *BCH.* 28 (1904), 201.
[91] *Rhet. Gr.* II, 61, 22 (HERM.).
[92] *Id.* II, 23, 19 s (APHT.).
[93] *Id.* III, 23, 14 s (APHT.).

No insistiré en los ejercicios siguientes: la «sentencia», γνώμη, que casi no se distingue de la «chrie», sino por su carácter anónimo (estoy simplificando: ¡la teoría cataloga cuatro diferencias! [94]), la confirmación (o refutación) de una opinión o de un mito... Me basta con haber ilustrado el método observado. El lector moderno se sorprenderá sin duda del carácter minucioso, legalista, excesivamente reglamentado, de estos ejercicios: ese mismo carácter se afirma cada vez más a medida que ascendemos en la escala; y será la nota dominante en la enseñanza de la retórica propiamente dicha.

Con esto llegamos aquí a la esencia del clasicismo: estamos muy lejos del romanticismo de los modernos, de nuestra sistemática búsqueda de la originalidad. El escolar de la edad antigua no tenía por qué ser original: se le exigía que aprendiese a redactar y a comentar con arreglo a ciertas normas. Por tanto, necesitaba aprender ante todo cuáles eran esas normas: aprender de memoria las tres cualidades, los seis elementos o los nueve parágrafos previstos. ¡Y esto, claro está, llevaba su tiempo!

Pero la escuela antigua sabía cómo avanzar lentamente... No se abordaba ningún nuevo tramo sino tras una larga permanencia previa en el escalón inferior: se recomenzaba con toda tranquilidad. Tanto más cuanto que, en estos primeros ejercicios, el gramático debía preocuparse por desarrollar el dominio de la lengua y también el de la composición. De ahí esa extraña práctica que consistía en declinar, en todos los casos y números, los breves textos propuestos como fábulas [95], como narración [96] o como «chrie» [97]: ejercicio tan extraño, que cuesta dar crédito a los teóricos. Sin embargo, el ejercicio se practicaba realmente: una tablilla egipcia nos muestra a un escolar que declina virtuosamente un «chrie» de Pitágoras, primero en singular:

El filósofo Pitágoras, después de haber desembarcado, se puso a enseñar las letras y aconsejaba a sus discípulos que se abstuvieran de la carne aún sangrante. He aquí la opinión del filósofo Pitágoras... (y así la serie: ¡tras el nominativo, el genitivo!). Parecióle bien al filósofo Pitágoras... (dativo). Se dice que el filósofo Pitágoras... (proposición de infinitivo; acusativo) ¡Oh filósofo Pitágoras..! (vocativo).

Y después, menospreciando toda lógica, el dual:

Los (dos) filósofos Pitágoras...

finalmente, el plural:

Los filósofos Pitágoras, después de haber desembarcado, se pusieron a enseñar las letras y aconsejaban a sus discípulos...

y así sucesivamente, todos los demás casos [98].

[94] *Id.* II, 96, 24 (THEON).
[95] *Id.* II, 74, 22 s (THEON).
[96] *Id.* II, 85, 28 s.
[97] *Id.* II, 101, 3 s.
[98] *JHS.* 28 (1909), 30 s.

Gimnasia verbal, ya que no intelectual: se aprecia, una vez más, el pesado aparato de la pedagogía antigua, que sólo resultaba soportable en función de sus programas muy limitados y de su horizonte cultural más limitado aún, comparados con la enseñanza de la época actual.

CAPÍTULO VIII

LOS ESTUDIOS CIENTÍFICOS

Pero los estudios literarios no eran los únicos, en principio, que constituían el programa de la enseñanza secundaria: Platón e Isócrates, por una vez de acuerdo y siguiendo el ejemplo de Hipias, recomendaban el estudio de las matemáticas, tan valiosas para la formación del espíritu.

Enseñanza de las matemáticas

Diversos indicios nos permiten entrever que tales consejos no quedaron sin eco durante la época helenística. En el cuadro que Teles traza de los sinsabores de la vida humana [1], cuadro que data más o menos del año 240 a.C. (y que dos siglos después retomaría a su vez el autor de *Axiocos* [2]), se escoge precisamente a los de aritmética y de geometría, ἀριθμητικός, γεωμέτης, junto con el monitor de equitación, para caracterizar el ciclo secundario de la educación, intercalado entre la escuela primaria y la efebía.

Un catálogo de vencedores en los concursos escolares de Magnesia del Meandro, que se remonta al siglo II a.C. menciona una competición de aritmética [3], además de otras pruebas de dibujo, música y poesía lírica, dentro de un contexto que evoca, consiguientemente, el segundo grado de enseñanza. Del mismo modo en el colegio del

[1] Ap. STOB. 98, 72.
[2] [PLAT.] Ax. 366 e.
[3] DITT. *Syll.* 960, 17.

Diogeneion, en Atenas, los (futuros) efebos aprendían la geometría y la música, según dice Plutarco [4] (1) simultáneamente con las letras y la retórica. En Delfos, en el siglo I a.C., un astrónomo pronunció varias conferencias en el gimnasio [5].

Estos testimonios como se ve, aparecen muy dispersos, de modo que cabe preguntarse si su relativa rareza no será precisamente un indicio del escaso interés que la enseñanza helenística, en la práctica, asignaba a las ciencias.

El ideal de la ΕΓΚΥΚΛΙΟΣ ΠΑΙΔΕΙΑ

En lo que se refiere a la teoría, por lo menos, el principio nunca fue puesto en tela de juicio: las ciencias matemáticas no cesaron jamás de figurar, paralelamente a las disciplinas literarias, en el programa ideal de la «cultura general» de los Griegos helenísticos, o sea, en la ἐγκύκλιος παιδεία (2).

En efecto, en los escritores de las épocas helenística y romana se hallan muchas alusiones a este término, que no debe traducirse literalmente por «enciclopedia», noción enteramente moderna (el vocablo data apenas del siglo XVI) (3) que no corresponde en absoluto a la expresión antigua. «Enciclopedia», para nosotros, evoca un saber universal: por muy elásticos que hayan podido ser sus límites ἐγκύκλιος παιδεία, no pretendió abrazar jamás la totalidad del saber humano: de acuerdo con el sentido de ἐγκύκλιος en griego helenístico, ἐγκύκλιος παιδεία significa pura y simplemente «educación vulgar, usual, recibida comúnmente», de ahí que la traducción que yo propuse sea: «cultura general».

Fue siempre una noción de contornos muy vagos. El uso que se hace de ella vacila entre dos concepciones: o es la cultura general que agrada al hombre de bien, sin relación explícita con la enseñanza, y que reúne el aporte de toda la educación, secundaria y superior, escolar y personal; o bien, en otras ocasiones, es la cultura básica, la propedéutica, los προπαιδεύματα [6], que debe preparar el espíritu para recibir las formas superiores de la enseñanza y de la cultura: en una palabra, el programa ideal de la enseñanza secundaria. Tal es, en particular, la concepción de los filósofos, ya sea porque denuncien la inutilidad de la ἐγκύκλιος παιδεία para la cultura filosófica, como lo hacen Epicuro [7], y con él los cínicos [8] y escépticos [9] de todos los matices, ya sea porque insistan en su necesidad, según coinciden en hacerlo la mayor parte de las sectas [10] y sobre todo, después de Crisipo [11], los Estoicos [12].

[4] *Quaest. conv.* IX, 736 D.
[5] *BEHE.* 272, 15.
[6] PHIL. *Congr.* 9; ORIG. *Greg.* 1.
[7] DL. X, 6.
[8] [CEB.]
[9] SEXT. *M.*
[10] DL. II, 79; IV, 10; V, 86-88; IV, 29-33...
[11] *Id.* VII, 129; cf. QUINT. I, 10, 15.
[12] SEN. *Ep.* 88, 20.

Por consiguiente, las fronteras quedaron mal definidas: entendida en el sentido estricto de la palabra «cultura», la ἐγκύκλιος παιδεία mantuvo una tendencia a absorber no sólo la filosofía en sí misma, sino también diversas técnicas, cuyo número variaba según los autores: medicina, arquitectura, derecho, dibujo, arte militar (4). Pero el contenido esencial de su programa, al cual se circunscriben los filósofos, se halla siempre constituido por el conjunto de las siete artes liberales, que el Medioevo heredaría de la tradición escolar de la baja Edad Antigua, y cuya lista, establecida definitivamente hacia mediados del siglo I a.C., entre Dionisio de Tracia y Varrón, comprendía, como se sabe, junto con las tres artes literarias, el *trivium* de los carolingios (gramática, retórica y dialéctica) y las cuatro disciplinas matemáticas del *quadrivium* (geometría, aritmética, astronomía y teoría musical), cuyo ordenamiento era tradicional, si no desde los tiempos del propio Pitágoras (5), por lo menos desde la época de Arquitas de Tarento [13].

Podemos tener una idea precisa de lo que era probablemente la iniciación de un joven estudiante griego en cada una de estas ciencias, merced a la abundante serie de manuales que nos ha legado la época helenística (6). Aunque desde Arquímedes a Pappus y Diofante las épocas helenísticas y romanas hayan visto cómo la ciencia griega alcanzaba aún grandes progresos, el rasgo dominante de este período se traduce por un esfuerzo de ajuste, de maduración de los resultados obtenidos por las generaciones que fueron sucediéndose a partir de Tales y de Pitágoras. La ciencia griega alcanzó entonces aquella forma perfecta que ya no podría superar.

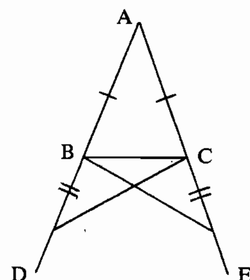
La geometría

En el campo de la geometría, ciencia griega por excelencia, el gran clásico, desde luego, es Euclides (hacia 330-275), cuyos *Elementos* conocieron la gloria consabida: directa o indirectamente, fueron siempre la base de toda la enseñanza de la geometría no sólo entre los griegos, sino también entre los romanos y los árabes, y luego entre los modernos (se sabe que hasta hace muy poco los escolares británicos continuaban usando, como manual de geometría, una traducción ligeramente retocada de los *Elementos*).

Por tanto, no hace falta analizar aquí extensamente el contenido y el método de este libro famoso: uno y otro nos resultan siempre familiares. Lo esencial de la exposición radica en que los teoremas van seguidos de sus respectivas demostraciones, encadenadas a partir de una serie de definiciones y de αἰτήματα (término que agrupa a los que hoy día diferenciamos entre axiomas y postulados). Destacaré,

[13] ARCHT. Fr. 1.

como lo han hecho ya muchos otros, el rigor lógico de estas demostraciones y el carácter estrictamente racional de la ciencia: el geómetra razona sobre figuras inteligibles y procede con una desconfianza extrema hacia todo cuanto recuerde la experiencia sensible. A diferencia de la pedagogía matemática actual, Euclides evita en la medida de lo posible (para eludir las dificultades teóricas que suscitaba la crítica eleática de la noción del movimiento) los procedimientos, para nosotros familiares, de la rotación y la superposición. Así, por ejemplo, si debe demostrar que en un triángulo isósceles ABC



los ángulos de la base B̂ y Ĉ son iguales, propiedad fundamental que nosotros demostramos sin esfuerzo por simple rotación, Euclides no llega a esa conclusión sino a costa de largos rodeos; toma los segmentos iguales BD y CE, prolongando los lados AB y AC, de modo que aparezcan dos pares de triángulos iguales ABE y ACD, BCD y BCE... [14]

Al método sintético de las demostraciones encadenadas a la enseñanza griega asociaba íntimamente lo que nosotros llamamos el análisis, es decir, los problemas, y en particular los que se refieren a la construcción; los *Elementos* se abren con un ejemplo característico: construir un triángulo equilátero sobre una base dada [15]. La importancia metodológica de los problemas es en verdad considerable (solamente los Platónicos como Espeusipo, atrincherados en su apriorismo, podían ponerla en tela de juicio [16]): pues la construcción permite demostrar la existencia real de la figura considerada. El método seguido generalmente era el que ha continuado prevaleciendo entre nosotros: suponer el problema ya resuelto y, por ἀπαγωγή, reconducir el problema a proposiciones previamente establecidas. Sabido es que la historia de la ciencia griega está jalonada por el estudio de aquellos problemas que, muy rápido, tras la elemental duplicación del cuadrado, tropezaron con dificultades considerables o insolubles: duplicación del cubo, trisección del ángulo, cuadratura del círculo.

Estos problemas, por supuesto, no dejan de ser de orden estrictamente especulativo: las aplicaciones numéricas y prácticas, los cálculos de superficies o de volúmenes no provienen de la geometría sino de otras disciplinas, geodesia o métrica, que también eran objeto de enseñanza. Poseemos manuales, como los de Hierón de Alejandría (siglo II a.C. [17]), y por los papiros, ejemplos concretos de ejercicios planteados a los alumnos [18]; pero esta enseñanza sólo se dirigía a quienes más tarde la pondrían en práctica, a los agrimensores, empresarios, ingenieros, albañiles. Era una enseñanza técnica, no formaba parte de la educación liberal y quedaba excluida de la enseñanza propiamente dicha de la matemática.

La aritmética

La aritmética se presta a las mismas observaciones. Ciencia teórica del número, desdeña, fiel a los consejos de Platón, los problemas realistas tan del gusto de nuestra enseñanza primaria: problemas de interés, de precios de venta o de ingresos. La antigüedad elogiaba al gran Pitágoras por haber logrado, el primero, elevar la aritmética por encima de las necesidades de los mercaderes [19].

Carente de un sistema de símbolos adecuados, la aritmética griega no supo elevarse a un nivel de generalización y de perfección equivalentes al de la geometría. Se sabe (ya lo hemos recordado más arriba) que los Griegos utilizaban símbolos alfabéticos: tres series de nueve signos, que correspondían a las unidades, a las decenas y a las centenas. Con una iota suscrita a la izquierda se representaban los millares: el sistema permitía así teóricamente escribir todos los números desde 1 hasta 999.999.

Menos flexible que nuestro sistema «árabe» de posición (que también la civilización maya, por su parte, supo descubrir), la notación griega, muy cómoda para los usos prácticos, no permitía representar directamente las grandes sumas. En efecto, los Griegos no eran partidarios de representar directamente las cifras superiores a 100.000 (a diferencia de los matemáticos de la India, en los siglos IV o V de nuestra era, que se complacían en especular con números enormes, por ejemplo con el número 1.577.917.828, ante el cual un Griego habría sufrido el escalofrío del ἀπειρόν del terminable infinito). Y, cosa más grave todavía, esa notación no permitía introducir los números fraccionarios o irracionales. Los matemáticos griegos apelaban a las formas geométricas para llegar más lejos en el estudio de la noción de magnitud, según se ve, en particular, a través del libro X de los *Elementos* de Euclides, consagrados a las magnitudes irracionales.

La aritmética griega debe concebirse, pues, como la ciencia del

[14] EUCL. *Elem.* I, pr. 5.
[15] *Id.* I, pr. 1.
[16] PROCL. *In Eucl.* I, p. 77, 15 s.
[17] *Geom. Geod. Stereom.*
[18] *P. Ayer (AJPh.* 19, 1898), 25 s; *Mizraim,* 3 (1936), 18 s.
[19] STOB. I, 19, 2.

ἀριθμός, en el sentido preciso de la palabra, es decir, del número *entero*. Una vez más los *Elementos* de Euclides[20] nos suministran una cómoda exposición, aunque el manual que desempeñó el papel histórico más importante fue la *Introducción aritmética* de Nicómaco de Gerasa (hacia el 100 d.C.): adoptado en seguida en la enseñanza, abundantemente comentado, traducido al latín (y luego al árabe), su influencia fue tan profunda que la aritmética suplantó desde entonces a la geometría y se convirtió, al ocupar el lugar de ésta, en la base y en la parte más importante de la enseñanza de las matemáticas.

Se estudiaban, pues, las propiedades del número entero, distinguiendo entre los números pares e impares, luego entre los primeros, los números de doble paridad (del tipo 2^n), los de doble imparidad (2 multiplicado por un número impar), los pares afectados de imparidad, $2^{n+1}(2m+1)$. Desde otro punto de vista, se distinguían también los números primos, primos compuestos entre sí, con factores comunes; números iguales y desiguales, múltiplos y submúltiplos, superparciales y subsuperparciales (esto es, los números del tipo $\frac{m+1}{m}$) etcétera. Y también las proporciones y las medidas (aritmética, geométrica, armónica, definida ésta por la relación: $\frac{a}{b}=\frac{m-a}{b-m}$)...

A estos estudios, curiosamente propuestos con todo detalle, pero que surgen efectivamente de la ciencia matemática, se añadían, de una manera, bastante extraña para nosotros, diversas consideraciones cualitativas y estéticas sobre las propiedades de los números. No me estoy refiriendo aquí a la clasificación de los números compuestos (es decir, a los números constituidos por el producto de varios factores), clasificación ésta de origen pitagórico, pero que la aritmética helenística, según puede verse a través de Nicómaco, había llevado a un alto grado de precisión: números planos (productos de dos factores) y números sólidos (productos de tres factores); y, entre los primeros: números cuadrados, triangulares, rectangulares (se distinguían de los *heteromecos*, de la forma $n(m+1)$, y los *promecos*, de la forma $m(m+n)$, $n>1$); asimismo, entre los números sólidos, los cubos, los piramidales, los paralelepípedos: $m^2(m+1)$ etcétera. Esta nomenclatura era perfectamente legítima: los Antiguos representaban el número (entero) como una colección de unidades, de mónadas, representadas por puntos materiales, resultaba legítimo estudiar sus modos de ajuste y enlace, y vincular así la aritmética con la geometría.

Quiero hablar de la intrusión de los juicios de valor, de orden estético y a veces moral, que se manifiesta por ejemplo en la denominación de números perfectos que se da a los números como 28, iguales a la suma de sus partes alícuotas ($28 = 1 + 2 + 4 + 7 + 14$); y en

[20] EUCL. *Elem.* VII-IX; cf. II.

la denominación de números amigables, φίλιοι, como 220 y 284, cada uno de los cuales es igual a la suma de las partes alícuotas del otro ($220 = 1 + 2 + 4 + 71 + 142$ y $284 = 1 + 2 + 4 + 5 + 10 + 11 + 20 + 22 + 44 + 55 + 110$). Y más todavía me refiero a ciertas especulaciones, de una puerilidad a veces desconcertante, construidas en torno a las propiedades maravillosas que se atribuían a los diez primeros números, a esa década a la que se reduce toda la serie numérica. Se extasiaban ante las virtudes de la unidad, principio de todas las cosas, indivisible e inmutable, que jamás abandona su propia naturaleza como consecuencia de la multiplicación ($1 \times 1 = 1$)... Ante la «perfección» del número tres, el primero que se compone de un principio, un medio y un fin, respresentados en cada caso por la unidad ($1 + 1 + 1 = 3$); ante la estructura armoniosa y la potencia del cuaternario, de la τετρακτύς: $1 + 2 + 3 + 4 = 10$, el cuaternario que engendra la década... Con toda naturalidad, pues, se llegaba a asociar a cada uno de estos primeros números un valor simbólico: es sabido que los Pitagóricos juraban por el cuaternario, «fuente de la naturaleza eterna»[21]. La unidad, la mónada, era objeto de una verdadera mística: «En ella reside todo lo Inteligible y lo Inengendrado, la naturaleza de las Ideas, Dios, el Espíritu, lo Bello, el Bien y cada una de las esencias inteligibles...[22]» El número Siete es Atenea, la diosa que carece de madre y que tampoco es madre ella misma: ¿no es, acaso, el único número que no engendra a ninguno de los números de la primera década y que, a su vez, tampoco es engendrado por otro número[23]? Pero también es (y paso esto por alto) Ares, Osiris, la Fortuna, la Ocasión, el sueño, la voz, el canto, Clío o Adrasto[24].

Todo esto procede del viejo pitagorismo, pero jamás la ciencia griega logró depurar su noción de número de todos estos elementos cualitativos: el mismo Nicómaco de Gerasa, además de su *Introducción aritmética*, había consagrado una obra especial a esta aritmología, a esta teología del número, los *Theologoumena arithmetica*; de la cual sólo nos queda el análisis bastante detallado que hizo el patriarca Focio[25], pero cuyo eco percibimos en muchos tratados de la baja época romana[26].

La música

A Pitágoras se remonta también la tercera de las ciencias matemáticas: la ciencia de las leyes numéricas que rigen la música. Poseemos al respecto una literatura abundante, escalonada desde Aristóxeno a Boecio, que nos permite conocer en forma precisa la extensión de los conocimientos de la Antigüedad en este dominio (7).

[21] [PYTH.] *V. Aur.* 47-48.
[22] THEON SM. *Arith.* 40.
[23] *Id.* 46.
[24] PHILO. *Opit.* 100; NICOM. ap. PHOT. *Bibl.* 187, 600 B.
[25] *Id.* 187, 591 s.
[26] ANAT. *Dec.*; THEON SM. *Arith.* 37-49; [JAMBL.] *Theol. arith.*; AUG. *Mus.* I, 11 (18)-12 (26).

La ciencia «musical» comprendía dos partes: el estudio de la estructura de los intervalos y el de la rítmica. La primera, armónica o canónica, analizaba las relaciones numéricas que caracterizan los diversos intervalos de la gama: $\frac{2}{1}$ para la octava $\frac{3}{2}$ para la quinta, $\frac{4}{3}$ para la cuarta, $\frac{5}{4}$ y $\frac{6}{5}$ para las terceras, mayor y menor, y así sucesivamente; $\frac{9}{8}$ exceso de la quinta sobre la cuarta ($\frac{3}{2}:\frac{4}{3}=\frac{9}{8}$), mide el tono (mayor).

La teoría había avanzado mucho: para apreciar los matices sutiles del acorde, que los músicos griegos llamaban χροαί era preciso llegar a medir un duodécimo tono.

Todos estos números se encuentran aún hoy día en nuestros tratados de acústica: sabemos que representan la relación de las frecuencias que caracterizan la altura de cada sonido. Los Antiguos no disponían de los medios para medir directamente la frecuencia de las vibraciones sonoras, pero llegaban indirectamente a ellas midiendo en el monocordio la longitud de la cuerda vibrante, o también la longitud del tubo sonoro (estas longitudes son inversamente proporcionales a la frecuencia de las vibraciones). El descubrimiento de estas relaciones sigue siendo uno de las más hermosas hazañas de la ciencia griega, y resulta comprensible que no solamente la escuela pitagórica, sino todo el pensamiento antiguo se sintiera fascinado por ellas: ¿no se había logrado acaso la correspondencia de un número simple y definido, 2, 3/2..., con la impresión subjetiva y el valor estético que constituye la noción de intervalo justo, de consonancia (octava, quinta)? Después de esto ¿podía dudarse de que el número era la armadura secreta del cosmos, de que todo el universo era número?

Menos complicada en su elaboración numérica, pero no menos precisa ni menos fecunda era la teoría del ritmo: ajuste de duraciones determinadas, resultaba aún más fácil de reducir a combinaciones simples de valores aritméticos, iguales, dobles o sesquiálteros (exactamente como hablamos aún hoy de ritmos binarios y ternarios). A diferencia de la nuestra, la rítmica musical (y poética) de los Griegos procedía no por división y subdivisiones de un valor inicial (nuestra redonda), sino por la adición de valores unitarios indivisibles, el «primer tiempo», χρόνος πρῶτος, de Aristóxeno: sistema más flexible, que permitía dar razón de ritmos más ricos y más complejos que la pobre teoría de nuestro solfeo. También en esto el genio claro y racional de la Hélade supo construir un monumento imperecedero, κτῆμα ἐς ἀεί, que pertenece al tesoro de nuestra tradición occidental. Sería preciso recordar que el estudio de los fragmentos conservados de los *Elementos rítmicos* de Aristóxeno permitió a Westphal un análisis sugestivo y profundo del ritmo de las fugas del *Clave bien atemperado* (8).

La astronomía

Acaso más tardía en su desarrollo, la astronomía matemática griega realizó así mismo notables conquistas, sobre todo en el transcurso del período helenístico, desde Aristarco de Samos (310-250) e Hiparco (fines del siglo II a.C.) hasta Ptolomeo (siglo II d.C.): sus resultados se hallan reunidos y en cierto modo codificados en la Suma que representan los trece libros del *Almagesto* de este último (9).

Este gran libro, cuya fortuna habría de ser tan considerable en el medioevo bizantino, arábigo y latino, fue utilizado en la enseñanza, por ejemplo en la escuela neoplatónica de Atenas durante el Bajo Imperio, pero para la iniciación elemental de las escuelas griegas disponían de manuales más modestos, como (sin contar la obra de Arato, a la cual volveré a referirme) la *Introducción a los Fenómenos*, del estoico Gémino de Rodas (siglo I a.C.): un pequeño tratado sin mayores pretensiones que se abre con una exposición sobre el zodíaco y las constelaciones, continúa con el estudio de la esfera terrestre: eje, polos, círculos (ártico, trópico, ecuador...) del día y de la noche, de los meses, de las fases de la luna, y de los planetas, y concluye con un calendario de la salida y del ocaso de las estrellas, dando siempre, de paso, no pocas precisiones numéricas.

No es éste el único manual de su especie: conocemos la existencia o poseemos restos de una serie muy numerosa; algunos fueron hallados en papiros, como el tratado elemental en veintitrés columnas contenido en el *Papyrus Letronne I*[27] y que se presenta como un resumen de los principios de Eudoxio, tal como lo revela su título acróstico, Εὐδόξου τέχνη.

De las cuatro disciplinas matemáticas, la astronomía era la más popular, el objeto de la más viva curiosidad: ese interés no era puramente especulativo y debe ser relacionado con el favor, cada vez mayor, de que gozó la astrología en la sociedad helenística y romana. Astronomía y astrología eran de hecho inseparables (ambas palabras parecen prácticamente intercambiables): un auténtico sabio como Ptolomeo no sólo firmó un tratado de astronomía auténtica como el *Almagesto*, sino también un manual de astrología, el célebre *Tetrabiblos*. Sin embargo, no existe indicio alguno que nos permita afirmar que la astrología había penetrado en las escuelas y que figuraba en los programas de la enseñanza liberal.

Retroceso en el estudio de las ciencias

Como se ve, nos es bastante fácil forjarnos una idea del contenido y de los métodos de la enseñanza de las ciencias durante la época helenística. El verdadero problema que se plantea a la sagacidad del

[27] *NEMBN.* XVIII, 2, 25-76.

historiador no es tanto el de saber en qué consistía esta enseñanza, cuanto el de establecer quiénes sacaban provecho de ella.

La teoría, tal como había sido formulada por Platón y por Isócrates, y que en la época helenística se expresaba por la fórmula ἐγκύκλιος παιδεία, pretendía que las matemáticas formaran parte de toda educación verdaderamente liberal. ¿Qué era exactamente en la práctica? ¿A quiénes se dirigía la enseñanza de las matemáticas: a todos, o a una minoría de especialistas? ¿Estaba integrada en los estudios secundarios, como lo postulaba la teoría, o se reservaba únicamente a los estudios superiores?

He aquí un problema difícil de resolver. El lector no habrá dejado de sentirse sorprendido por el escaso número de testimonios directos que he podido reunir al comienzo de este capítulo. Se podría sin duda completarlos agregando algunos otros datos, sobre todo los que suministran las fichas biográficas y bibliográficas concernientes a una cantidad de escritores o de personajes conocidos. Diógenes Laercio reconstruye los años de la formación del filósofo Arcesilao, lo cual nos traslada a mediados del siglo III a.C. [28]. Su cultura, como es natural, descansaba sobre una sólida base literaria: admiraba a Píndaro y jamás dejaba, mañana y tarde, de comenzar su jornada y de terminarla sin la lectura de Homero; él mismo se había ejercitado en la poesía y en la crítica literaria. Pero también había estudiado matemáticas, pues conocemos los nombres de sus maestros: Autólico, el músico Xanto y el geómetra Hipónico. Más aún, el historiador señala, con relación a los dos primeros, que había seguido sus respectivos cursos *antes* de optar definitivamente entre la filosofía y la retórica, las dos disciplinas que rivalizaban en la enseñanza superior. Por lo tanto, estos estudios matemáticos, en el caso de Arcesilao, se sitúan en el período que corresponde a nuestra enseñanza secundaria.

Nicolás de Damasco, historiador contemporáneo de Augusto, nos informa él mismo, en un pasaje autobiográfico [29], que había estudiado primeramente la gramática, luego la retórica, la música, y las matemáticas, antes de abordar por fin la filosofía. El médico Galeno, nacido en Pérgamo en el 129 d.C., también nos revela, en su interesante tratado consagrado a *Sus propios Escritos*, que en su juventud había estudiado no sólo la gramática, la dialéctica y la filosofía, disciplinas a las cuales dedicó después no pocas obras [30], sino también la geometría, la aritmética y sus aplicaciones prácticas (logística) [31].

Sería posible, sin duda, aportar otros testimonios del mismo género, pero no creo que puedan ser tan numerosos como para modificar nuestra visión de conjunto: a medida que se avanza en las épocas helenística y romana, se advierte que el estudio de las ciencias va cediendo cada vez más terreno a las disciplinas literarias. Apelo a la valoración de los humanistas que pueda haber entre mis lectores: la lectura de los clásicos de esta época demuestra hasta qué punto la cultura helenística había adquirido por entonces un tono predominantemente literario, y cuán modesto era el lugar reservado en ellos a las matemáticas. Es preciso creer que éstas ya no desempeñaban una función muy activa en la formación del espíritu.

[28] DL. IV, 29-33.
[29] Ap. SUID. III, p. 468.
[30] GAL. *Lib. propr.* 11-18, pp. 39-48.
[31] *Id.* 11. p. 40.

En el plano educativo no creo que pueda impugnarse esta conclusión: los estudios literarios acabaron por eliminar prácticamente las matemáticas del programa de enseñanza secundaria. Desde luego, continúan estudiándose las ciencias, pero los ambientes que se interesan por ellas, especialistas o filósofos para quienes las matemáticas son una propedéutica indispensable, no pueden ya contar con las escuelas secundarias: deben integrar el estudio de estas disciplinas en la enseñanza superior.

Significativo es el hecho de que un Teón de Esmirna, a principios del siglo II de nuestra era, haya juzgado necesario escribir un compendio de matemáticas en cinco libros (aritmética, geometría plana, geometría del espacio, astronomía y «música»), con el título *De los conocimientos matemáticos útiles para el Conocimiento de Platón*; según él mismo lo explica al comenzar [32], mucha gente que deseaba estudiar a Platón no había tenido la posibilidad de ejercitarse, como hubiese sido necesario, en las ciencias matemáticas, desde su infancia.

El testimonio de los neoplatónicos del Bajo Imperio es más significativo aún: son demasiado fieles a la enseñanza de la *República* para no mantener rigurosamente la necesidad de una «purificación preliminar» del espíritu, προκαθαρσία, por medio de las matemáticas. Pero los jóvenes que toman asiento en sus escuelas no han recibido más que una formación estrictamente literaria; por tanto, es preciso instilarles la formación científica en el mismo ámbito escolar (10). Citaré por ejemplo, la propia experiencia de Proclo, cuyos años de estudios conocemos bien a través de la biografía de Marino de Neápolis. Su primera formación había sido puramente literaria: gramática y retórica [33]; sólo después de su conversión a la filosofía abordó el estudio de las matemáticas, bajo la dirección de Herón, al mismo tiempo que la lógica de Aristóteles [34] bajo la dirección de Olimpiodoro.

Arato y el estudio literario de la astronomía

Nos es posible comprobar en un caso particularmente significativo esa invasión que las disciplinas científicas padecen por parte de la técnica literaria del «gramático». La astronomía, como ya lo indiqué, era objeto de una particular predilección; pero si se trata de establecer en qué forma se hallaba representada esta ciencia en las escuelas helenísticas (11), advertimos con sorpresa que su estudio tenía como

[32] THEON SM. *Arith.* 1.
[33] MARIN. *V. Procl.* 8.
[34] *Id.* 9.

punto de partida no uno de esos manuales elementales de carácter matemático, de los cuales he citado ya dos ejemplos, sino el poema en 1.154 hexámetros que Arato de Solos había compuesto hacia el 276-274 a.C. con el título de *Fenómenos* (pues no es posible desglosar de él la segunda parte [35], consagrada a los *Pronósticos*).

Este texto tuvo una extraordinaria difusión, y un uso persistente en los medios escolares, según lo atestiguan a cual mejor los comentarios, escolios y traducciones, sin hablar de los monumentos figurativos: para el arte helenístico Arato es el Astrónomo, como Homero simboliza la poesía (12). Arato, sin embargo, no era un sabio, un técnico de la astronomía: su cultura era de orden esencialmente literario y filosófico; formaba parte del círculo de hombres selectos reunidos en la corte de Antígono Gonatas. Su papel se limitó a versificar, del principio al fin, dos trabajos en prosa: los *Fenómenos* de Eudoxio de Cnido y, en la segunda parte, el mediocre Πεϱί σημείων de Teofrasto. Tal como se presenta, el poema de Arato nada tiene de matemático: ninguna cifra, alguna que otra indicación muy sumaria acerca de la esfera celeste, su eje, los polos [36]; lo esencial es la descripción, minuciosa y «realista», de las figuras tradicionalmente asignadas a las constelaciones: nos muestra [37] a Perseo que sostiene sobre sus espaldas a su esposa Andrómeda, mientras tiende la mano derecha hacia el lecho de su suegra (Casiopea) y se lanza con paso rápido levantando una nube de polvo (se trata, en efecto, de una aglomeración de estrellas en esta región celeste)... El mismo antropomorfismo aparece en la descripción de la aurora y del ocaso de las constelaciones [38], que sigue a una breve evocación de los planetas y círculos de la esfera celeste [39]. No faltan los errores de observación: como lo revelaba ya el comentario de Hiparco [40], Arato ignora que las Pléyades se componen de siete, y no seis, estrellas visibles a simple vista (aun cuando la más pequeña sea difícilmente perceptible [41]). Los errores son aún más graves en la segunda parte, en los *Pronósticos*, que eran vehículo de no pocas supersticiones populares.

Este carácter esotérico resultaba todavía exagerado por la manera en que Arato era objeto de estudio en las escuelas helenísticas. Aunque matemáticos y astrónomos no tenían a menos comentar los *Fenómenos* (como lo evidencian en el siglo II a.C., Atalo de Rodas e Hiparco), lo cierto es que la explicación del poema estaba a cargo, casi siempre, de los gramáticos. Científicamente hablando, su comentario se limitaba a una introducción muy sumaria a la esfera, definiendo el eje, los polos, los círculos (ártico, trópicos, ecuador, eclíptica); para tales demostraciones podían utilizar un modelo de la esfera celeste, pero esta iniciación no avanzaba mucho en cuanto a precisión matemática, según podemos deducirlo por los escolios conservados. El comentario era ante todo literario y se extendía complacientemente en las etimologías y sobre todo en las leyendas mitológicas sugeridas por la descripción de Arato.

Nos acercamos en este punto a un hecho capital: si la astronomía ocupa un buen lugar en el programa de las escuelas secundarias, se lo debe a Arato, y se la presentaba bajo la forma de una explicación de texto, de una explicación esencialmente literaria. Parece cierto, no obstante algunas resistencias de los matemáticos [42], que el gramático, el profesor de letras, logró prácticamente eliminar tanto a los geómetras como a otros profesores especializados en las ciencias. Las matemáticas ya no se hallan representadas en la enseñanza más que por meras referencias de detalle, situadas de pasada dentro de un comentario, o por algunas introducciones generales, extremadamente sumarias, que aportaban ciertos gramáticos vagamente impregnados de ciencia, como aquél Mnaseas de Corcira, cuyo epitafio hemos encontrado y que tanto se enorgullece al informarnos que se consagraba a la astronomía [43] y a la geometría [44] tanto como al comentario de los poemas homéricos [45].

En la época helenística la educación clásica termina por adquirir, gracias a esta evolución, uno de los rasgos que caracterizarán su fisonomía definitiva. Nada, en efecto, tan característico de la tradición clásica (podemos medirlo por la influencia que ha ejercido y ejerce aún sobre nuestra propia educación) como este predominio literario, esta repugnancia a colocar las matemáticas en la base de la formación general del espíritu: se la respeta, se la admira inclusive, pero se sobreentiende que está reservada únicamente a los especialistas, que exige una vocación particular.

Este carácter aparece en la época helenística: estamos ya lejos de Hipias y de Platón, o aun del propio Isócrates. Sin duda, como ya lo he indicado, las matemáticas como ciencias que son, no dejaron de florecer y progresar; su estudio, ya que no su enseñanza, continuó expandiéndose progresivamente. Los papiros nos permiten calibrar su difusión en Egipto: se han hallado fragmentos de los *Elementos* de Euclides, en Oxyrhynchos o en el Fayum [46], tratados de ciencia musical [47], de astronomía [48], problemas de geometría. Pero éstas son ya cosas propias de especialistas: las matemáticas ya no están verdaderamente representadas en la cultura común, y sobre todo en ese basamento profundo que confiere unidad a todas las variedades de la cultura de una época y que provee a la primera formación del adolescente: la enseñanza secundaria.

---

35 ARAT. *Ph.* 733 s.
36 *Id.* 19-27.
37 *Id.* 248-253.
38 *Id.* 559-732.
39 *Id.* 454-558.
40 *In Arat.* I, 6, 12.
41 *Ph.* 254-258.

42 *Schol.* ARAT. 19; 23.
43 *IG.* IX, 1, 880, 6-8.
44 *Id.* 8-9.
45 *Id.* 9-13.
46 *P. Oxy.* 29; *P. Fay.* 9.
47 *P. Tebt.* 694; *P. Reinach,* 5; *P. Oxy.* 9; *P. Hibeh,* I, 13.
48 *P. Letronne,* 1.

CAPÍTULO IX

LA ENSEÑANZA SUPERIOR:

I. Formas menores

Como es natural, los estudios superiores presentaban un carácter menos uniforme que los grados inferiores de la enseñanza; elevadas por encima de este denominador común, muchas formas rivales de cultura superior, correspondientes a vocaciones distintas, se repartían el favor de la juventud estudiosa. Una primera forma se ofrece a nuestro examen dentro del cuadro de la efebía.

La cultura general del efebo

En la medida en que la efebía helenística deja de ser única o principalmente una forma de servicio militar obligatorio, la cultura intelectual deja de ser un contenido extraño a su programa. La educación física, ciertamente, continúa siendo, como ya lo hemos visto, su parte esencial; pero ya no basta: los jóvenes ricos que frecuentan el colegio efébico aspiran a recibir una iniciación completa para la vida elegante del medio aristocrático al que pertenecen; la cultura espiritual no puede quedar excluida. Vemos así que la formación deportiva del efebo se completa por medio de lecciones, conferencias y audiciones, σχολαί, ἐπιδείξεις, ἀκροάσεις (1).

Estos cursos tienen lugar en el propio gimnasio, en una sala de exedras, el *ephebeum* de Vitruvio, abierta sobre el pórtico norte de la palestra y objeto de los más solícitos cuidados por parte de los arquitectos; en la época romana la exedra fue ampliada, se le agregaron

gradas, y terminó por transformarse en un teatrillo cubierto, cuya existencia puede comprobarse en Pérgamo, Éfeso, Epidauro o Filipos (2). Pero desde la época helenística, como lo atestiguan las inscripciones del siglo II[1] o del siglo I[2], esta sala no se consideraba ya esencialmente una sala de reunión: se la llamaba *akroaterion*, «auditorium», sala de conferencias.

Los ejercicios formaban parte de un programa: toda una serie de inscripciones atenienses, escalonadas entre el 123-122 y 39-38 a.C., nos han conservado decretos de la *ecclesia* en honor de los efebos de una promoción determinada: se felicita a estos jóvenes[3] (o a su cosmeta[4]) por su asistencia asidua «a los cursos dados por los gramáticos, los filósofos y los retóricos, así como también a las demás conferencias». Conferencias análogas fuera de Atenas se hallan atestiguadas casi en todas partes, por ejemplo en Sestos[5], en Pérgamo[6] o en Perga[7].

Su programa es muy amplio. Hablar de enseñanza superior, en este caso, no se justifica a menos que se piense en la edad de los efebos y en el lugar que la efebía ocupaba al finalizar el *cursus* escolar, ya que esas conferencias también trataban de brindar a los jóvenes un complemento de aquella cultura literaria que se nos presenta como el corazón mismo de la enseñanza secundaria helenística (3). No sólo en Atenas actúan γραμματικοί, profesores de letras, cuya misión específica consiste en la explicación de los clásicos, sino también en Delfos[8], Priene[9]. Eretria, donde inclusive se puntualiza que se trata de un ὁμηρικός φιλόλογος, de un filólogo encargado de explicar a Homero[10]. Tal enseñanza crítica se completa eventualmente, con audiciones de poesía[11] o de música[12]. Las matemáticas, en cambio, aparecen menos representadas: casi me veo obligado a citar otra vez el caso de aquel astrónomo romano que fue a dar conferencias en Delfos[13], en el siglo I a.C.; es más frecuente que un médico desarrolle un ciclo de charlas, siempre en un gimnasio: tenemos constancias de ello en Elatea, Perga y Seleucia[14].

Pero el programa, entiéndase bien, versa esencialmente sobre las dos disciplinas características de la enseñanza superior, la que enseñan los filósofos, por una parte, y los retóricos por la otra. Hemos visto que unos y otros son mencionados habitualmente juntos en Ate-

---

1 ROBERT, *Et. Anat.* 74 s.
2 *ICR.* IV, 1703.
3 *IG.*², II, 1006, 19-20; 1011, 22; 1028, 32-33, 85; 1029, 19-22; 1030, 29-31; 1039, 17, 18, 47; 1040, 24-25; 1041, 10-11; 1042 c, 7-8.
4 *IG.*², II, 1006, 64; 1008, 55-56; 1009, 35, 59; 1039, 16-19; 1042, 18; 1049, 19.
5 MICHEL, 327, 74 s.
6 *AM.* 1908, 380, 14, 376, 11-15; 1907, 279, 9; 1910, 404, 8.
7 *SEG.* VI, 725.
8 DITT. *Syll.* 739.
9 *Ins. Priene,* 112; 113.
10 DITT. *Syll.* 739.
11 *F. Delph.* III, 1, 273.
12 *SEG.* II, 184.
13 *BEHE.* 272, 15.
14 *SEG.* III, 416; *SAWW.* 179 (1916), 6, 54, 5-9; 55, 34-35.

nas; se los encuentra también en otras partes: un filósofo habla a los efebos de Haliarte [15]; los retóricos enseñan en Delfos [16], en Eretria [17]; y ésto ocurre en los puntos más apartados del mundo griego: en Istro (Histria) en la región de Dobrogea, en el mar Negro, un médico procedente de Cycica vino a dar una serie de conferencias relacionadas con su profesión a los efebos de la ciudad (en la primera mitad del siglo II a.C.) (4).

Delicado es el problema de determinar el nivel, el grado de seriedad de esta enseñanza. A juzgar por los documentos que hablan de ella, solían utilizarse los servicios de un conferenciante (por otra parte, casi siempre bien dispuesto para ello), que se hallaba de paso por la ciudad: se le pedían una o varias charlas dedicadas a los efebos, que eran luego retribuidas con un decreto laudatorio o con alguna otra recompensa honorífica. Nada tan característico de la civilización helenística como la existencia de esta categoría de «poetas errantes», artistas, filósofos, retóricos, médicos higienistas, que van de ciudad en ciudad, a través del mundo griego, llevando sus conocimientos con la seguridad de hallar en todas partes un auditorio solícito (5): la conferencia se convierte en el género literario más vivo, que, a nuestros ojos de historiadores modernos, mejor define la originalidad de la cultura de aquel tiempo. Hasta tal punto, que no es posible discernir el matiz que separa la lección dirigida a los adolescentes, aún estudiantes, de la conferencia destinada a los adultos de un medio cultivado.

Pero junto a estos visitantes ocasionales que a menudo se conforman con una exhibición aislada, nuestros documentos parecen también mencionar profesores propiamente dichos, reunidos por obra del *gimnasiarca*, y frecuentemente a sus expensas [18], que dan la sensación de estar adscritos al gimnasio en un pie de igualdad con los instructores militares [19] y que dictan a los efebos cursos de duración anual (6). Por tanto, cabe pensar que existió una verdadera enseñanza, más eficaz que las meras conferencias impartidas al azar en ciertas reuniones.

Los efebos disponían también de bibliotecas. Conocemos, en particular, la del Ptolomeion de Atenas, provista o mantenida por los propios efebos: en los siglos II y I antes de Cristo cada promoción según parece, debía enriquecerla con un lote de cien volúmenes [20]; por ejemplo, entre los años 47 y 42, con las obras de Homero y de Eurípides [21]. A este respecto, tenemos la suerte de poseer, aunque lamentablemente mutilado, un catálogo de esta biblioteca; ya he tenido oportunidad de citarlo, pues contenía en primer término textos o comentarios de poetas clásicos: Esquilo, Sófocles y otros trágicos, comedias de Menandro; también de oradores e historiadores, Demóstenes, Helánico, y de filósofos (*Diálogos* de Euclides de Megara [22]). Pero también había bibliotecas casi en todas partes (7): en Teos [23], por ejemplo, o en Cos. En esta última ciudad, tres inscripciones se refieren a bibliotecas (tal vez se trate de la misma): anexa al gimnasio [24] construida y sostenida por donaciones generosas (unos donaban una suma determinada, igual para todos, doscientos dracmas; otros, la misma suma y, además, un lote de cien volúmenes [25]), poseía también su catálogo, del cual una inscripción nos ha conservado algunos restos [26]: según parece, el catálogo observaba una clasificación por materias (filosofía, política y retórica) y, dentro de cada una de estas secciones, el ordenamiento alfabético de los autores. Los títulos que nos quedan atestiguan el elevado carácter científico de la colección: diálogos y tratados políticos de Demetrio Faléreo, Hegesias de Magnesia, Teopompo; un manual de retórica en cuatro libros de Teodectes de Faselis...

[15] *IG.* VII, 2849.
[16] *BEHE.* 272, 13 s.
[17] DITT. *Syll.* 714.
[18] *Id.* 714 (y nota 2).
[19] *Ibid.* I, 9.
[20] *Hesp.* 16 (1947), p. 170-1, nº 67; *IG.*2, 1029, 25; 1009, 8; 1041, 23; 1043, 50.
[21] *Id.* 1041, 24.
[22] *Id.* 2363.

En fin, la prueba de que estos estudios se encaraban a veces con verdadera seriedad y que no siempre se limitaban a algunas conferencias de vulgarización, la da el hecho de su admisión en concursos oficiales. Así, por ejemplo, en Priene, en el siglo I a.C., un gimnasiarca generoso organizó varios concursos «sobre las materias de enseñanza relacionadas con la filología» y, desde luego, también sobre la gimnasia [27]. En Atenas, a fines del siglo II a.C., en los programas de la mayoría de las fiestas que jalonaban el calendario efébico, figuraban, antes de las pruebas deportivas, dos concursos literarios: una «loa» en prosa y un «poema», ambos dedicados, según parece, a la gloria del dios, del héroe o de la personalidad imperial en cuyo honor se celebraba la fiesta [28] (8).

Sin embargo, guardémonos de magnificar la significación de tales testimonios: aun en Atenas, por aquellos mismos tiempos, el deporte ocupa siempre el lugar de honor en las listas de distribución de premios a los efebos; y en todas partes, inclusive en Atenas, el deporte representaba en otras épocas prácticamente el único objeto de las competiciones. Si se agregan otros concursos a los atléticos, su carácter es de orden moral y no propiamente intelectual. Citaré como ejemplo (se ha podido agrupar un buen número de hechos análogos procedentes de todo el mundo griego, desde Marsella [29] hasta Heraclea del Ponto [30]) (9), los juegos efébicos instituidos, hacia el año 125 a.C., por el gimnasiarca Menas en su ciudad de Sestos, junto al Helesponto: además de las pruebas triviales de orden militar y atlético figuran tres concursos de «buena conducta», «amor al trabajo» y «vigor», *εὐταξία, φιλοπονία, εὐεξία* [31], pero sin indicación alguna de pruebas propiamente intelectuales.

Reincorporados al conjunto de las actividades efébicas, estos es-

[23] *SEG.* II, 584.
[24] *RF.* 1936, 40; cf. 1935, 219.
[25] *BCH.* 59 (1935), 421.
[26] *RF.* 1935, 214 s.
[27] *Ins. Priene,* 113, 28-29; 114, 21.
[28] *IG* 2. , II, 2119, 131-133; 177; 189; cf. 2115, 46-47; 2116, 12.
[29] *IG.* XIV, 2445.
[30] *BCH.* 22 (1898), 493, 12; 15-17.
[31] MICHEL, 327, 83.

tudios cuyos vestigios acabamos de señalar, quedan un tanto relegados a un segundo plano. Si se piensa en la atmósfera de frivolidad elegante que había llegado a dominar la efebía helenística, si se tiene además en cuenta que la efebía sólo duraba un año, habrá que admitir que la cultura general así impartida no debía alcanzar un nivel muy elevado. Del inmenso programa abarcado (literatura, retórica, filosofía, sin hablar de las ciencias), el efebo no podía adquirir otra cosa que nociones muy generales, una iniciación elemental: nociones sobre todo, pero sin llegar a fondo en nada.

El Museo y la enseñanza científica superior

En el otro extremo de la escala de valores científicos encontramos un tipo de enseñanza altamente cualificada, desde el punto de vista técnico, en el Museo de Alejandría. Se sabe que la monarquía lágida, desde fines del reino de Ptolomeo I Soter (323-285 [32]), había instituido en su capital una notable organización de investigación científica (10); el favor real atraía hacia Alejandría desde todos los confines del mundo griego, y retenía en ella no sólo a poetas y literatos, sino también a los sabios más notables, cada cual en su categoría: geómetras, astrónomos, médicos, historiadores, críticos y gramáticos. Eximidos de impuestos y de otras cargas, alimentados por cuenta del rey, los «pensionistas del Museo», *οἱ ἀτελεῖς σιτούμενοι ἐν τῷ Μουσείῳ*, vivían en comunidad a la sombra del Palacio [33], suntuosamente alojados: disponían de paseos, de exedras para los debates y de un amplio comedor donde comían en común. Desde luego (*odium philologicum* no es patrimonio exclusivo de los eruditos modernos), en esta vida colectiva no se hallaban eximidos de alguna tensión dialéctica, en la que se regocijaba la malicia alejandrina: «En el populoso Egipto, escribe Timón en sus *Silas*, se suministra la comida a una multitud de chupatintas, grandes lectores de libros viejos, que disputan interminablemente en el gallinero del Museo [34]. Funcionarios nombrados por el rey atendían todas las necesidades materiales de los sabios, los cuales, desembarazados de toda preocupación material, podían consagrarse libremente a sus estudios, aprovechando los admirables instrumentos de trabajo puestos a su disposición, tales como el Jardín botánico y zoológico y, sobre todo, la famosa Biblioteca, con su anexo el Serapeum, biblioteca única en la historia de la antigüedad por su riqueza así cuantitativa como cualitativa: el catálogo que redactó su tercer observador, Calímaco, entre el 260 y el 240, consigna nada menos que ciento veinte mil volúmenes (11).

El Museo, como se ve, era una institución de notable eficacia. No había surgido de la nada; en realidad, el Museo de Alejandría no hacía más que realizar, en más vasta escala y con carácter oficial, el plan de la comunidad filosófica creada por los primeros pitagóricos y retomado sucesivamente por la Academia, el Liceo y, más recientemente (306), por el Jardín de Epicuro: el mismo nombre de Μουσεῖον, había sido ya empleado por las escuelas de Platón y Aristóteles, que se presentaban, según es sabido, como una corte de las Musas. Si, tal como suele suponerse, Ptolomeo Soter escuchó los consejos de Demetrio Faléreo, refugiado en su corte desde el año 294, la influencia del Liceo sobre la fundación alejandrina debió ser muy directa: Demetrio, en efecto, era uno de los discípulos de Teofrasto, primer sucesor de Aristóteles [35].

Pero el Museo, en principio, era un centro de investigación científica, no un establecimiento de enseñanza superior: los sabios y eruditos pensionados por los Lágidas no tenían obligación de dar cursos. Sin embargo, se vieron de hecho impulsados a enseñar: el Bien es de por sí expansivo; la posesión del saber tiende espontáneamente a comunicarse; puede verse en ello una tendencia fundamental de la naturaleza humana, particularmente vigorosa entre los Griegos que, según pudimos ya apreciarlo, ¡introducían la voluntad pedagógica hasta en su propia concepción del amor! En efecto, comprobamos que los sabios del Museo atrajeron, retuvieron y formaron discípulos (12): la tradición nos informa, por ejemplo, que ciertos gramáticos como Dionisio de Halicarnaso o Apión fueron «alumnos» de maestros del Museo, Aristarco del primero, y Apolonio del segundo [36]. Esta enseñanza fue lo suficientemente activa como para engendrar en las diversas disciplinas, no sólo una sino varias escuelas rivales: en filología se nos habla de la escuela de Aristar y la de Aristófanes; en medicina, de las escuelas de Herófilo y de Erasístrato.

La dificultad estriba en determinar la cantidad de estudiantes a que se dirigía esta enseñanza superior. Acaso resulta necesario apelar a la idea de una evolución progresiva: no cabe duda de que el Museo, en sus orígenes, fue más bien una Academia y no una Universidad; este segundo aspecto se habría desarrollado en siglos posteriores. Así, a fines del siglo III d.C., Alejandría poseía, como Atenas, cátedras profesorales consagradas a cada una de las grandes sectas filosóficas: por lo menos nos consta que hacia el 279 un sabio cristiano, Anatolios, futuro obispo de Laodicea, fue llamado a ocupar normalmente la cátedra de filosofía aristotélica (13). En el siglo IV Alejandría es una gran ciudad universitaria que, en cuanto a la medicina en particular, atrae desde muy lejos a los estudiantes, aun desde la misma Capadocia, según podemos comprobarlo en el caso de Cesario, hermano de San Gregorio Nacianceno [37]: nada abonaba más el prestigio de un médico, a los ojos de su clientela, que la circunstancia de haber realizado sus estudios en Alejandría [38].

[32] PLUT. *Non posse suav.* 1095 D.
[33] STRAB. XVII, 793-794.
[34] ATH. I, 22 D.

[35] DL. V, 75; STRAB. IX, 398.
[36] SUID. S. VV. (II, 1173; I, 3215).
[37] GREG. NAZ. *Or.* VII, 6, 2; 8, 3.
[38] AMM. XXII, 18; cf. 16-22.

Cabría preguntarse si esta actividad universitaria se desarrollaba dentro del marco del Museo, ya que ningún testimonio así lo indica; no, por cierto, porque éste hubiese desaparecido; el fisco imperial había continuado la obra de la dinastía lágida, y el Museo siguió seguramente existiendo, circunscripto al Serapeum desde los tiempos de Aureliano, hasta la destrucción del célebre santuario por el patriarca Teófilo, en el 391 (14). Por otra parte, la misma evolución semántica del vocablo Μουσεῖον, parece atestiguar que, bajo el Imperio, se había convertido totalmente en un establecimiento de enseñanza superior.

La epigrafía, en efecto, revela la existencia de Museos fuera de Alejandría (15), y estos museos eran otras tantas instituciones universitarias; el caso es claro en Éfeso, donde se conoce bien, en el siglo II d.C., la Facultad de Medicina: los profesores ostentan los títulos característicos de «médicos del Museo», «maestros del Museo», οἱ ἀπὸ τοῦ Μουσείου ἰατροί[39], οἱ περὶ τὸν Μουσεῖον παιδευταί[40]. Respecto de Esmirna no se poseen tantos detalles, pero el hecho de que el Museo local haya tenido una vez por lo menos, un jurista como presidente, permite conjeturar la existencia de una escuela de derecho que se habría desarrollado allí, como más tarde en Beirut, a la sombra de un depósito de archivos[41]. Finalmente, en el siglo IV la voz Μουσεῖον adquiere, en la pluma de retóricos como Libanio[42] o Temistio[43], la significación vulgar de escuela, en general.

Queda en pie el hecho de que, en sus orígenes, durante la época ptolemaica, la actividad pedagógica del Museo aún no se había afirmado: debía tratarse, en todo caso, de una enseñanza esotérica de tipo todavía muy arcaico, una formación personal que el maestro consentía en impartir a un reducido grupo de discípulos, espíritus cuidadosamente elegidos, a los que se juzgaba dignos de alcanzar la revelación de un saber superior.

No es verosímil la existencia de una verdadera enseñanza técnica

Estre ambos extremos, la cultura superficial de la efebía y los estudios superiores de los seminarios del Museo, se sitúan las formas normales de la enseñanza superior. El historiador experimenta la sorpresa de comprobar que, excepción hecha de la medicina, ninguna disciplina técnica (correspondiente al ejercicio de un oficio determinado) fue objeto de un sistema de estudios regulares durante la época helenística. Tómese el caso del derecho: conocemos bien, sobre todo en el Egipto ptolemaico, la existencia de abogados profesionales, συνήγοροι, si no ya juriconsultos, νομικοί (no están atestiguados hasta la época romana): son oficialmente reconocidos por la ley, la cual delimita su competencia (excluyéndolos, por ejemplo, de los tribunales

[39] *JOE AJ.* VIII (1905), 135.
[40] *F. Eph.* II, 65; III, 68.
[41] *IGR.* IV, 618.
[42] LIB. *Or.* LXIV, 112.
[43] THEM. *Or.* XXIV, 303 A (Hard).

fiscales[44]) y se les asigna un impuesto especial, el «impuesto de los abogados», συνηγορικόν[45]. Pero en ninguna parte se comprueba la existencia de escuelas de derecho: la enseñanza de esta disciplina será una de las innovaciones características del Imperio Romano. Es preciso suponer que los abogados y juristas se formaban mediante la experiencia y la rutina, incorporándose al bufete de algún experto (16). El silencio de los documentos nos lleva a la misma conclusión para todos los demás técnicos: ingenieros (ingeniería civil tanto como militar), agrimensores, marinos, tan bien representados en la sociedad helenística y tan curiosamente ausentes de la estructura de su enseñanza. Ellos eran, en verdad, los que podían aplicar ventajosamente la práctica del cálculo aritmético o geométrico, cuya existencia confirman los papiros, pero que sin embargo no habría tenido cabida en los programas de la enseñanza secundaria propiamente dicha[46]: no nos consta que hayan existido, en sentido estricto, establecimientos superiores donde se enseñasen estas disciplinas con regularidad. La formación del técnico, como la del sabio, reviste un carácter muy simple, todavía muy arcaico: vínculo personal entre maestro y discípulo; el aprendiz se forma en el contacto con un profesional.

La enseñanza de la medicina

En cierta medida, esto vale así mismo para la enseñanza de la medicina, mucho mejor conocida y mejor atestiguada, pues en realidad se hallaba más difundida y más organizada. La medicina griega había realizado grandes progresos desde sus orígenes y desempeñaba un papel muy activo en la vida helenística: además de los médicos particulares, las ciudades y reinos mantenían un cuerpo estable de médicos públicos, verdadero servicio de sanidad oficial, bajo la dirección de «médicos jefes», ἀρχίατροι (17). Era necesario, pues, asegurar la formación de un gran número de especialistas: de hecho, comprobamos la existencia de gran cantidad de escuelas de medicina no sólo en Alejandría, sino en casi todo el mundo griego: las viejas escuelas de Cnido y de Cos dan aún que hablar (la segunda conoce, desde el siglo I a.C., una renovación que culmina en tiempos de la dinastía Julio-Claudiana) (18); además, aparecen otras: en el siglo II de nuestra era, las de Esmirna, Laodicea, Éfeso y, sobre todo, Pérgamo que, desarrollada a la sombra del célebre santuario de Asclepios, remplazará inclusive a la gloriosa escuela de Cos, ilustrada antaño por Hipócrates.

Podemos forjarnos una idea (19) de la enseñanza que se impartía, gracias a la abundante literatura médica que nos ha dejado la antigüedad. En primer plano, de los escritos atribuidos a Hipócrates, el *Corpus* fue el que permitió, como es sabido, la circulación de muchos

[44] *P. Amb.* 33.
[45] *UPZ.* 172.
[46] *PSI.* 186; 763; *ABKK.* 37 (1916), 161-170.

escritos más tardíos pero que, concluido prácticamente a comienzos del siglo III a.C., siguió siendo la Biblia de la medicina antigua; a él debe añadirse la obra no menos digna de consideración de los médicos de la época romana, especialmente Galeno o Sorano, que condensa el aporte de varios siglos de experiencia. Basta hojear esas voluminosas colecciones para percibir cómo el genio pedagógico griego se manifiesta libremente en ellas: la medicina antigua se había convertido en un verdadero «arte», en una τέχνη, es decir, en un cuerpo de doctrina que formulaba y codificaba las reglas de una práctica. Nada mejor que los pequeños tratados hipocráticos consagrados a la deontología, a la conducta que debe observar el médico ante el enfermo, para demostrar hasta dónde podía llevar esa tendencia a la sistematización: tal, por ejemplo, el curioso tratado *Sobre la buena forma de comportarse,* περὶ εὐσχημοσύνης, (que un erudito alemán traducía *Uber den Chic*), que contiene gran número de consejos, de una psicología perfecta, acerca de la manera de presentarse y conducirse en la habitación del paciente, cuidadosamente catalogados de forma que el estudiante pudiera recordarlos sin demasiado esfuerzo («al entrar, tener presente la manera de sentarse y el modo de llevar la ropa» —la ropa vaporosa o flotante del atuendo antiguo exigía, en efecto, particular atención: el médico no debía descubrirse desconsideradamente [47]—; el decoro de los gestos y de las actitudes, la parquedad del lenguaje, la sangre fría, etcétera [48]). Tales consejos se referían a las visitas [49], y a la psicología del enfermo [50]; al mismo género pertenecían también los *Preceptos*, con sus recomendaciones sobre los honorarios (no hablar de ellos antes de tiempo... [51]), o sobre las consultas (no era nada desdoroso promover una consulta con otros colegas en casos difíciles; los consultantes no debían disputar en público; nunca debía criticarse la opinión de otro médico [52])...

A pesar de todo, esta enseñanza, tan elaborada desde el punto de vista técnico, se impartía a través de una forma todavía muy poco evolucionada, muy arcaica. Es necesario interpretar bien las cosas cuando se habla de las escuelas helenísticas de medicina: con ello se quiere significar la presencia, en una misma ciudad, de cierto número de profesores, que atraen a grupos de alumnos. Por tanto, no es lícito hablar, a este respecto, de una «Facultad» de Alejandría, de Cos, etcétera, como algunos se complacen en hacerlo, a menos que con esta expresión se haga referencia esencialmente a una organización corporativa que agrupaba a los profesores. Tal es el caso, en particular, de los médicos del Museo de Éfeso, en tiempos del Imperio, que constituían un sindicato, *synedriom*, y disputaban entre sí todos los años en un concurso de medicina bajo la presidencia de un «gimnasiarca» (!) de los médicos», concurso que duraba dos días e implicaba cuatro

[47] [HPC.] *Hab.* 12 (IX, 236).
[48] *Id.* 12 (IX, 238 s).
[49] *Id.* 13 (240).
[50] *Id.* 14 (*Ibid.*).
[51] *Id. Praec.* 4-5 (IX, 254 s).
[52] *Id.* 8 (262 s).

pruebas: cirugía, instrumental, tesis y problema. No se trataba de un examen abierto para principiantes, sino de un concurso reservado a los médicos más cualificados, a los *arquiatras* [53]. ¡Obsérvese hasta dónde podía llegar el espíritu agonístico de los helenos! Por el contrario, no sería correcto hablar de un Facultad de Éfeso, si por ello se entiende un establecimiento de enseñanza superior regularmente organizado, donde un cuerpo docente especializado se distribuía las diversas ramas del plan de estudio.

La realidad era mucho más humilde: seguir estudios de medicina, en la época helenística o romana, consistía siempre en lograr ser admitido dentro del círculo de los familiares de un médico de cabecera, para recibir de éste una iniciación práctica. Tal enseñanza comprendía, sin duda, un aspecto teórico: lectura y comentario de los clásicos (Hipócrates...), discusiones acerca de los principios de la biología y de la terapéutica: de hecho, en estos prolegómenos se pasaba (o se perdía [54]) mucho tiempo. La atmósfera dialéctica de la filosofía helenística había invadido los dominios de la medicina, donde las sectas rivales de los Dogmáticos, Empíricos, Metódicos y Pneumáticos se impugnaban entre sí intercambiándose argumentos antagónicos.

Pero la enseñanza del arte médico propiamente dicha era ante todo clínica: escasos estudios de anatomía (éste fue siempre el punto débil de la medicina antigua: la práctica de la disección siguió siendo muy excepcional y no salió nunca del recinto de la elevada investigación científica para penetrar en el de la enseñanza), teoría reducida al mínimo, a juzgar por tal o cual fragmento de manual, en forma de preguntas y respuestas, llegado hasta nosotros gracias a un papiro [55] y, por encima de todo, práctica. El médico hacía sus visitas acompañado de su grupo de discípulos, los cuales examinaban después de él y con él al enfermo [56]; poco a poco el estudiante se convertía de aprendiz en ayudante, y luego en suplente, de su maestro; se lo dejaba a la cabecera del enfermo para que vigilase la evolución de la enfermedad y los efectos de la cura [57], se le asignaba el papel de sustituto... Método muy lento, sin duda; sólo los charlatanes, como lo eran los Empiristas, pretendían formar a un principiante en seis meses [58]: Galeno estudió no menos de once años. Es cierto que, por ser un estudiante particularmente escrupuloso, no se conformó con recibir las enseñanzas de un solo maestro y de una sola escuela: lo vemos en distintas ocasiones estudiar en Pérgamo, su ciudad natal, con tres maestros sucesivos, después en Esmirna, Corinto y Alejandría (20). Método eficaz: el discípulo asimilaba poco a poco no sólo la ciencia sino toda la experiencia del maestro. El carácter personal de esta enseñanza compensaba la desventaja institucional que podía presentar con respecto a nuestro sistema actual.

[53] *JOEAI.* VIII, (1905), 128, 5; 7.
[54] PL. *N. H.* XXVI, 11.
[55] *P. Gen.* 111 (*APF.*, II, 2).
[56] MART. V, 9; PHILSTR. *V. Ap.* VIII, 7.
[57] [HPC.] *Hab.* (IX, 242).
[58] GAL. *Met. med.* I, 83; X, 5; 19.

CAPÍTULO X

LA ENSEÑANZA SUPERIOR:

II. LA RETÓRICA

Pero el médico es todavía un especialista, un técnico. Si bien en «Hipócrates» y en Galeno aparece ya la idea interesante, justa y de acento tan moderno, de que una técnica como la medicina, bien llevada y profundizada, puede representar una forma perfecta de cultura superior, autosuficiente (el médico en cierto sentido puede también convertirse en «filósofo»[1], y el médico-filósofo es un semidiós[2], tal idea no era una opinión compartida por la conciencia común helenística. Al técnico puro no se lo consideraba, normalmente, como un hombre culto. El propio Galeno, que se preocupaba mucho por presentarse como un espíritu completo, universal, no omite indicarnos que ha estudiado otras cosas además de la medicina: después de intensos estudios secundarios (entre los cuales, hecho destacable, se desdeñaban las matemáticas), y antes de abordar los estudios de medicina, comenzó por acudir a las escuelas de los filósofos; luego afrontó simultáneamente ambas disciplinas: en Esmirna, por ejemplo, seguía a la vez los cursos del médico Pélope y del platónico Albino. Al margen de su arte, Galeno jamás dejó de interesarse por la gramática y por la lógica[3]...

En realidad, lo que define al hombre verdaderamente culto no son los estudios científicos o médicos, que sólo interesan a un restringido número de especialistas; es el hecho de haber asimilado una u otra de

[1] GAL. *Med. phil.; Protr.* 14.
[2] HPC. *Hab.* 5 (IX, 232).
[3] GAL. *Lib. prope.* 11 s.

las dos formas propias de la enseñanza superior, a veces rivales, a veces combinadas, que continúan siendo las más difundidas y las más características de la cultura clásica: las mismas que hemos visto definidas por Platón y por Isócrates, la cultura filosófica y la cultura oratoria.

La reina de la enseñanza: la retórica

De las dos, la que domina, indudablemente, es la segunda; ella marca con su impronta profunda todas las manifestaciones del espíritu helenístico. Para la gran mayoría de los estudiantes, cursar estudios superiores significa oír las lecciones del retórico, iniciarse con él en el arte de la elocuencia.

He aquí un fenómeno cuya importancia debemos comenzar subrayando. En el plano histórico, Platón resultó vencido: no logró imponer a la posteridad su ideal pedagógico. Isócrates, en líneas generales, lo aventajó; convirtióse en el educador de Grecia primero y, después, de todo el mundo antiguo. Ya visible en la época de los grandes maestros, este éxito no hizo más que afirmarle, cada vez con mayor intensidad, de generación en generación: la retórica quedo como el objeto específico de la enseñanza superior griega, de la alta cultura.

El primer reflejo que siente el historiador es el asombro: ante todo, le parece sorprendente comprobar que el prestigio del arte de la oratoria sobreviva a las condiciones sociales que la hicieron nacer y que la asignaron su papel de primer plano: el régimen político de la ciudad, sobre todo el de la ciudad democrática, explica el desarrollo de la elocuencia y de su técnica, a partir del siglo V, según ya hemos visto. Pero en la época helenística la ciudad libre y autónoma ya ha quedado atrás; el verdadero marco de la vida política es ahora la monarquía absoluta: la época del orador parece muerta. En adelante, el hombre político eficaz es más bien el consejero áulico, que sabe ganarse la confianza del gobernante y que, por la influencia que ejerce sobre éste, influye en las decisiones del gobierno: muchos intelectuales helenísticos se arriesgaron a desempeñar este papel. En un determinado momento (ya lo he indicado a propósito de la Academia) fue algo así como una especialidad estoica... De los *tres géneros* que, a partir de Aristóteles, distingue la teoría: deliberativo, judicial y epidíctico, los dos primeros, sin llegar a desaparecer, quedaron relegados a un segundo plano por la decadencia del sistema institucional de la ciudad: siempre hay asambleas que deliberan, pero salvo excepciones (por ejemplo cuando la ciudad, en un período de conmoción, se ve obligada a tomar partido por un rey u otro), los asuntos que en ellas se discuten carecen de importancia, a no ser en el orden municipal. Siempre hay tribunales, pero también en este caso los procesos, aun cuando tengan a veces un matiz político, solo ponen en juego intereses locales. Ya no radica en ellos, como en el siglo VI o en

el v, el centro neurálgico de la vida humana, de la civilización. Sólo subsiste, floreciente, el tercer género, la elocuencia *epidíctica* o de aparato: digámoslo correctamente, el arte de la oratoria.

Pero este género hace algo más que subsistir: se desarrolla, se enriquece, se desborda sobre las disciplinas cercanas, lo invade todo. Ya hemos tropezado con él en los gimnasios de los efebos: ¡hasta el astrónomo y el médico se hacen conferenciantes! ¿Qué decir entonces de la literatura? La práctica de la lectura en voz alta borra toda frontera entre la palabra y el libro; la elocuencia impone así sus categorías a todas las formas de la actividad del espíritu: poesía, historia e incluso (como veremos) filosofía. La cultura helenística es fundamentalmente una cultura oratoria, cuyo género literario tipo es la conferencia pública.

Por una curiosa reacción, el prestigio artístico que así se le reconoce al orador termina por granjearle cierta eficacia política. Durante la época romana, cuando una ciudad contaba, entre sus hijos con uno de estos «artistas del verbo», con uno de estos conferenciantes profesionales de reconocida reputación, solía hacer de él su portavoz. No quiero decir solamente que se contase con él para realzar el brillo de las ceremonias públicas, las fiestas y los juegos: allí existía, asimismo una elocuencia de aparato, pero sin gran alcance; se trataba de servicios más reales. Cuando la ciudad o la provincia tenía dificultades con el soberano o con otro país, elegía naturalmente como embajador a un retórico célebre, (21) no solamente, como se hubiera pensado en la época de Demóstenes, porque su causa sería así mejor defendida y sus argumentos desarrollados de modo más persuasivo, sino también porque la autoridad personal del orador, autoridad fundada en el prestigio universalmente reconocido a su arte, le granjearía *a priori* la atención, la benevolencia y el respeto: la experiencia demuestra que el cálculo no era erróneo. He aquí un rasgo curioso, muy característico, de la cultura helenística y romana, del cual podrían citarse una cantidad de ejemplos escalonados a través de los siglos, hasta el último momento de la antigüedad (22).

Pero tengamos la precaución de no invertir aquí el orden de los factores, tomando el efecto por la causa: este carácter oratorio de la cultura helenística, no es un hecho primario y paradójico que haya impuesto a la educación, la necesidad de otorgar a la retórica el lugar de primer plano que vemos que ocupa. Se trata de un fenómeno secundario y derivado. El hecho primario es que, a partir de los Sofistas y de Isócrates, la elocuencia, pese a todas las revoluciones políticas y sociales, jamás dejó de ser el objetivo principal de la cultura superior, el remate de toda educación liberal que pretendiese ser completa.

Sin duda, recomponer la historia de las antiguas escuelas de retórica no dejo de ofrecer dificultades (23), pues nuestra documentación presenta lagunas; con todo, sabemos lo bastante como para poder afirmar que la tradición no se interrumpió jamás: desde los tiempos de

Isócrates la retórica nunca dejó de practicarse como la forma normal de educación superior.

¿Por qué? Se invocará, si se quiere, la rutina. La pedagogía es un dominio donde no se introducen de buen grado las innovaciones: los usos se perpetúan en ella por tácita reconducción, aun cuando hayan perdido su primitiva razón de ser. Pero el favor excepcional que se dispensó a la retórica en la escuela antigua puede y debe encontrar una justificación más directa: permítame el lector que le recuerde las enseñanzas de Isócrates y su notable teoría del Verbo. Aprender a hablar bien era al mismo tiempo aprender a pensar bien, y aun a vivir bien. La elocuencia, para los Antiguos, poseía un valor propiamente humano que trascendía las aplicaciones prácticas que las circunstancias históricas podían permitirle: servía de vehículo de todo aquello que hacía al hombre verdaderamente hombre, de todo el patrimonio cultural que distinguía al civilizado del bárbaro; desde Diodoro de Sicilia[4] a Libanio[5], siempre subyace esta idea. ¿Cómo asombrarse, pues, de que la retórica haya subsistido como el núcleo central de toda educación, de toda cultura?

¡Παιδεία! Es preciso meditar sobre la ambigüedad esencial de este vocablo que designa a la vez la educación y la cultura: nos ayuda a comprender este aspecto característico de la civilización helenística y romana que los modernos suelen interpretar tan fácilmente como un síntoma de decadencia (24): quiero referirme al carácter escolar de la vida literaria. La cultura helenística es ante todo, ya lo he dicho, una cultura de conferenciantes; pero estas declamaciones públicas del gusto de los literatos, no difieren sustancialmente de los ejercicios escolares de retórica que ahora aprendemos a conocer. Nos inspira una sonrisa aquel buen público «que no se cansa de asistir a su clase de retórica», y expresamos cierto tedio ante esta «literatura de profesores y de buenos alumnos»; pero en la medida en que la enseñanza de la elocuencia era una conquista del Verbo, alcanzaba su valor absoluto y se convertía en una especie de Fin en sí. Nada más grande podía concebirse, y la distinción, para nosotros tan tajante, entre «cultura» y «educación», tendía necesariamente a borrarse.

Práctica de la retórica

Podemos hacernos una idea muy precisa de la enseñanza de esta retórica tan cotizada. Concluidos sus estudios literarios, el adolescente abandonaba al gramático para asistir a la escuela de un maestro especializado en la elocuencia, el retórico, σοφιστής, ῥήτωρ (25). Tales maestros debían encontrarse por todos los confines del mundo griego, en toda ciudad digna de este nombre: hemos visto que un mece-

[4] I, 2, 5-6.

[5] *Ep.* 369, 9.

nas consiguió uno de ellos para los efebos de Eretria[6]; pero eran más numerosos, y mejor cotizados, en los grandes centros «universitarios», cuyas renombradas escuelas atraían a los estudiantes extranjeros. Podía darse el caso, como ocurría con los médicos, de que un estudiante deseoso de perfeccionarse pasara sucesivamente de un maestro a otro, pero el principio del vínculo personal entre el profesor y los discípulos, tan del gusto de la pedagogía antigua, no por ello dejaba de subsistir: el grupo de condiscípulos de un mismo maestro es designado a menudo con los nombres poéticos de coro, tiaso, fraternidad, χορός, θίασος, ἀγέλη, φρατρία, que dan un color casi sagrado a la unidad espiritual que los congrega (26).

El contenido de esta enseñanza no había sufrido transformaciones profundas después de Isócrates: simplemente había continuado desarrollándose dentro de su línea propia, en el sentido de una técnica cada vez más precisa. Ello se evidencia netamente en el primero de los tres elementos que integraban esta enseñanza: teoría, estudio de los modelos, ejercicios de aplicación.

Isócrates, como se recordará, habría deseado reducir al mínimo la iniciación teórica: su enseñanza, en este aspecto, fue desoída. Ya Aristóteles introdujo en su *Retórica* nuevas distinciones y definiciones. Acaso creía que su poderosa síntesis, apoyada en una investigación sistemática que agrupase todos los tratados publicados con anterioridad, la Συναγογὴ τεχνῶν[7], estabilizaría la técnica de la enseñanza. Mas no fue así: la pedagogía se fue complicando cada vez más, de generación en generación, para llegar finalmente a esos tratados de prolijidad minuciosa y fatigante que hoy hojeamos con asombro en las colecciones de los *Rhetores Graeci*.

Después de 1885, fecha en que la retórica desapareció de los programas de enseñanza secundaria en Francia, hemos olvidado lo que podía ser esa codificación de los procedimientos oratorios, de suerte que nos resulta difícil imaginar hasta qué punto el espíritu analítico, tan querido por el genio griego, había extendido sus conquistas en este dominio (27). En un sentido, esta omisión es incómoda: por no conocer esa disciplina tan familiar a todos los Antiguos, las letras clásicas nos resultan menos accesibles: en los autores griegos o latinos se nos escapan o nos asombran muchas cosas que se explica por este transfondo escolar.

Ya la enseñanza del gramático nos había hecho entrever una inclinación casi enfermiza hacia la sistematización y la reglamentación; en este privilegiado dominio de la elocuencia, esa propensión se torna incontenible. La iniciación en la retórica se efectuaba por medio de clasificaciones y definiciones: ante todo, el estudiante debía asimilar el vocabulario técnico y descubrir las ramificaciones insospechadas del análisis. El estudio de la retórica comprendía cinco partes: la invención, la disposición, la elocución, la mnemotécnia y la acción. La

[6] DITT. *Syll.* 714.

[7] ARSTT. Fr. 136-141 (Rose).

invención suministraba un repertorio de medios ingeniosos para descubrir ideas: es la célebre teoría de los «lugares», τόποι, lugares intrínsecos, lugares extrínsecos, etcétera. La teoría llegaba muy lejos en los detalles, proporcionando esquemas de cuestionarios, válidos unas veces para cualquier clase de temas, otras veces para tal o cual clase de discurso, para tal o cual manera de abordar un tema.

A fin de dar al lector una idea, por lo menos parcial, del refinamiento que podía alcanzar la retórica, eligiría a título de ejemplo el caso del elogio, ἐγκόμιον ya se sabe que éste figuraba en los programas de ejercicios preparatorios, προγυμνάσματα; con él comenzaba, a nuestro modo de ver, el campo que el retórico defendía contra las intrusiones del gramático. El elogio constituía, como también lo vimos, la prueba literaria típica de los concursos efébicos de Atenas en tiempos del Imperio. Pero el elogio excede, con mucho, los límites propios de un ejercicio escolar (una vez más, no existe frontera neta entre la escuela y la vida): no solo forma parte esencial (acompañado de la «consolación») del plan de la oración fúnebre, género éste cuyas diversas especies gozan de tanto favor, sino que constituye por sí mismo un tipo de discurso literario frecuentemente cultivado. En una gran cantidad de concursos públicos, incluidos los más célebres, los Panateneicos, los Píticos y los Ístmicos, el programa de competiciones preveía concursos de elogios ya en prosa, ya en verso. Estos concursos aparecen oficialmente en el siglo I a. C., y su popularidad no cesa de crecer durante el Imperio (28).

Por ejemplo, si se trata de elogiar a tal o cual personaje vivo o muerto, real o mítico, la teoría invita a prever una serie-tipo de treinta y seis desarrollos determinados, que se distribuyen con arreglo a las divisiones y subdivisiones del cuadro siguiente[8]:

I. Bienes exteriores:

a) Celebrar la cuna noble del héroe, εὐγένεια;

b) Su ambiente:

1. Su ciudad natal,
2. Su pueblo,
3. La excelencia de su régimen político,
4. Sus padres y su familia;

c) Sus cualidades personales:

1. Educación recibida,
2. Amigos,
3. Gloria conquistada,
4. Funciones públicas desempeñadas,
5. Riqueza,
6. Número o belleza de sus hijos,
7. Muerte feliz, εὐθανασία.

II. Bienes físicos,

1. Salud,
2. Fortaleza,
3. Belleza,
4. Agudeza de la sensibilidad εὐαισθησία.

[8] *Rhet. Gr.* II, 109 s (THEON).

III. **Bienes del alma:**

a) Sentimientos virtuosos:

1. Sabiduría,
2. Templanza,
3. Coraje,
4. Justicia,
5. Piedad,
6. Nobleza,
7. Sentimientos de grandeza;

b) Acciones derivadas:

A) Desde el punto de vista de su objeto:

1. Acciones altruistas desinteresadas,
2. Miras puestas en el bien y no en lo útil o agradable,
3. En el interés público,
4. Acciones cumplidas a pesar de los riesgos y peligros;

B) Desde el punto de vista de las circunstancias:

1. Oportunidad,
2. Hazañas cumplidas por primera vez,
3. Por sí solo,
4. Si el héroe ha hecho más que los otros,
5. Si solo ha tenido unos pocos colaboradores,
6. Si ha obrado por encima de su edad,
7. Contra toda esperanza,
8. No sin dificultades,
9. Rápido y bien.

A estos desarrollos fundamentales pueden todavía añadirse ciertas consideraciones tomadas del buen concepto que los hombres importantes han dispensado al héroe: hipótesis sobre las acciones brillantes más notables que éste no habría dejado de realizar si la muerte no se lo hubiera impedido; observaciones ingeniosas fundadas sobre su nombre (a propósito de personajes «bien nombrados», Demóstenes, la «Fuerza del pueblo», *τοῦ δημου σθενος*), la homonimia que lo relaciona con otras figuras célebres, los sobrenombres que haya podido recibir (Pericles, el Olímpico)...

Es de imaginar la ayuda que podía aportar al orador la posesión de tales esquemas; pero cabe imaginar también qué fatigas no exigiría al maestro y al estudiante el aprendizaje de semejante red de esquemas para todo uso. Tanto más que, si bien la invención constituía la parte más detallada de la enseñanza oratoria, no descartaba las otras cuatro fases del proceso: la disposición enseñaba a elaborar un plan, de modo que el discurso debía comprender seis partes:

1. Exordio,
2. Narración,
3. División,
4. Argumentación,
5. Digresión,
6. Peroración,

cada una de las cuales era objeto de preceptos adecuados. La elocución daba consejos sobre el estilo: ser correcto, brillante (gracias al empleo de figuras: de pensamiento y de dicción), rítmico (para lo cual se apelaba a las figuras gorgiánicas y a la teoría, tan sutilmente elaborada, de las claúsulas rítmicas) y, por fin adaptado al tema (de ahí la distinción de los tres géneros: sencillo, templado y sublime). Seguía luego la mnemotecnia, fundada, las más de las veces, en un método de asociación de imágenes visuales; desempeñaba un importante papel en la práctica, aun cuando en teoría el *summum* del arte oratoria era la improvisación[9]; pero la improvisación, sea ésta literaria o musical, siempre se desenvuelve mejor si se apoya en una memoria bien dotada (¿acaso no lo comprobamos en la práctica de la técnica *hot* de nuestra música de jazz?). Finalmente le tocaba el turno a la acción, es decir, al arte de presentarse, de regular la emisión y la voz, sobre todo, el arte de subrayar la palabra por medio del valor expresivo del gesto. Los Griegos, no lo olvidemos, eran Mediterráneos, y no desdeñaban la mímica, aun la vehemente. Pero, también en esto, lo que más asombra a un espíritu moderno, es la minuciosidad de los consejos prodigados por los retóricos: éstos habían codificado el gesto, del mismo modo que los demás elementos del arte, a tal punto que el «movimiento de las manos», *χειρονομία* (29), se había convertido en un verdadero lenguaje simbólico cuyo equivalente solo podría hallarse en las formas expresivas de la plástica india: «La admiración se expresa volviendo ligeramente la mano hacia el cielo y cerrando los dedos, uno tras otro, comenzando por el meñique; luego, con un movimiento inverso, la mano se abre y se dirige al mismo tiempo en sentido contrario[10]...»

El peligro, y la escuela helenística no dejó de sucumbir a él, radicaba en que el dominio de una técnica tan exagerada no inspiraba una confianza demasiado absoluta en su eficacia: en posesión de semejante arsenal de reglas, fórmulas y recetas, donde se encontraban catalogados todos los aspectos posibles de todo discurso imaginable, el retórico podía creerse, y de hecho se creyó con frecuencia provisto de un método seguro que funcionaba sin posible error, que le permitía enseñar a todo alumno, quienquiera que fuese, los secretos del gran arte.

Sin duda el aprendizaje de la teoría encontraba en principio su contrapeso en el estudio de los modelos ofrecidos a la admiración y a la imaginación de los principiantes. Como Isócrates, y antes que él los primeros sofistas, los profesores de elocuencia gustaban hacer trabajar a sus alumnos sobre sus propias obras, especialmente cuando los profesores, como ocurría con los grandes oradores de la época imperial, eran asimismo conferenciantes de éxito. Sin embargo, la tradición clásica, también en este campo, tendía a imponer una selección de modelos-tipo, obras maestras consagradas por la admiración unánime: la enseñanza de la elocuencia, como la de los poetas, disponía de un *canon*, de una lista fija de autores, el de los Diez Oradores Áticos (30) cuya influencia no fue menos tiránica sobre la transmisión manuscrita que la de los Trágicos. Parece ser que el estudio literario

[9] PHILSTR. *V. S.* I, 25, 537.

[10] QUINT. XI, 3, 100.

de estos grandes discursos, y acaso el de los historiadores, que también podían ofrecer hermosas muestras de arte oratoria, no fue abandonado a los gramáticos, o por lo menos a aquellos gramáticos que eran bien acogidos por la escuela del retórico, donde se «leía» a oradores e historiadores; el comentario, que el profesor confiaba muchas veces a un maestro auxiliar [11], sin duda se orientaba hacía la crítica literaria y la erudición, como hacía el estudio de los procedimientos oratorios, hacia la aplicación de los preceptos de la técnica.

Cada escuela, cada maestro se consagraba a tal o cual clásico que le parecía encarnar con mayor particularidad su ideal de elocuencia: éste hacía de Demóstenes su modelo preferido, aquél insistía en la elegancia y sobriedad de Lisias, etcétera.

Desgraciadamente, debe hacerse notar que estos estudios no siempre se orientaron de manera que se extrajese de ellos el mayor beneficio: es sabido que desde los tiempos de Dionisio de Halicarnaso, una corriente cada vez más acentuada; llevó las escuelas de retórica por una vía de imitación cada vez más consciente y aplicada de los grandes escritores áticos de la edad de oro. Pero si se trata de precisar en qué consiste eso que los oradores de la época imperial, los maestros de lo que se ha convenido en llamar la Segunda Sofística, denominaban «aticismo» (31), se advierte con sorpresa mezclada con cierta desilusión, que se trata de un fenómeno no tanto literario cuanto gramatical. No es tanto un esfuerzo por reencontrar las cualidades estilísticas y el gusto de los grandes escritores de Atenas, como una moda tendente a restaurar el vocabulario, la morfología y la síntaxis del dialecto clásico en su antigua «pureza», eliminando de la lengua literaria todo aquello que fuese una innovación del griego hablado en la época helenística. El problema consistía en no emplear sino aquellas palabras o formas ya utilizadas por los clásicos [12], en estar listo para citar, a propósito de cada una de éstas, el nombre de una autoridad que justificase su empleo [13]. Moda tan ridícula, que ya Luciano se complacía en satirizar: «Elige unas quince palabras áticas, o a lo sumo veinte; ejercítate con frecuencia en pronunciarlas para tenerlas a tu disposición; ten siempre en la punta de la lengua esas formas raras para espolvorear con ellas tus discursos como si fueran un condimento... Hazte un repertorio adecuado de términos extranjeros de moda que solo se hallen empleados entre los autores antiguos, y lánzalos a la menor oportunidad a quienes conversen contigo [14].» Habituados como estamos, por el estudio de la lingüística, a considerar las lenguas como seres en continua evolución, este esfuerzo por nadar contra corriente y arrojar la lengua artística fuera de la vida nos parece condenado al absurdo: sin embargo, hay que admitir que se relacionaba muy naturalmente con el ideal clásico de una perfección definida de una vez por todas *ne varietur*, a la que podía tratarse de reencontrar y no sobrepasar.

[11] *Id.* II, 5, 3.
[12] [ARSTD.] *Rhet.* II, 6.
[13] PHILSTR. *V. S.* II, 8, 578.
[14] LUC. *Rh. Pr.* 16; cf. 20; *Lex.* 16.

Después de la teoría y la imitación seguía el tercer aspecto del estudio de la elocuencia: los ejercicios de aplicación. El retórico continuando entonces la tarea ya esbozaba por el gramático, hacía recorrer al alumno una serie completa y graduada de «ejercicios preparatorios», προγυμνάσματα, cada uno de los cuales era objeto de la misma reglamentación minuciosamente codificada: acabamos de verificarlo en el caso del *elogio* (al cual se añadía, con los mismos esquemas, su antítesis, la censura) seguían luego, por orden, la *comparación* (por ejemplo, trazar un paralelo entre Aquiles y Héctor [15]), la *etopeya* (por ejemplo las Lamentaciones de Níobe ante los cadáveres de sus hijos [16]), la *descripción* (por ejemplo, la Acrópolis de Alejandría [17]), la *tesis*, discusión de alcance general (el ejemplo clásico [18] es la famosa pregunta: «¿Es necesario casarse?», cuyas variaciones retóricas, antes de nutrir la inspiración de Rabelais, también sirvieron para alimentar los tratados sobre la Virginidad compuestos por los Padres de la Iglesia); la *proposición de ley* esto es, defender, o por el contrario, atacar un texto legal, por ejemplo: «Nadie puede matar a un adúltero sorprendido en flagrante delito [19]».

Estos últimos ejercicios preparatorios se asemejan ya mucho a verdaderos discursos deliberativos o judiciales: el estudiante abordaba finalmente la composición de éstos, apoyado siempre en una serie de consejos y reglas precisos, y analizando los diversos aspectos, elementos y variantes de cada tipo de discurso. También aquí no puedo menos que señalar al lector la increíble complejidad de tal sistema de enseñanza: nos quedamos estupefactos ante el despliegue de abstracciones que provocaría por ejemplo el análisis de los «estados de las causas», στάσεις uno de los elementos básicos en la preparación de los discursos judiciales. ¿El acusado mató? Cuestión de hecho: es el «estado de causa conjetural». Esta muerte ¿es un crimen? Es el estado de «definición», etcétera. Según las escuelas, se distinguían uno, dos, tres (posición clásica), cuatro y hasta nueve estados de causa [20]. Los géneros de la elocuencia de aparato también eran objeto de estudio y de codificación: el retórico proporcionaba a su alumno planes-tipo de epitalamios, discursos de aniversario, oraciones fúnebres, discursos de embajada o de despedida... [21]

Pero el rasgo más característico de la enseñanza de la retórica helenística consiste en que pierde de vista, poco a poco, el cuidado de preparar al futuro orador para la vida real, para los discursos que éste verdaderamente se verá obligado a componer por motivos serios. El lugar principal, en este tipo de enseñanza, está ocupado por esos

[15] *Rhet. Gr.* II, 43, 7 (APHT.).
[16] *Id.* 45, 20.
[17] *Id.* 47, 9.
[18] *Id.* 50, 5.
[19] *Id.* 54, 4.
[20] QUINT. III, 6.
[21] *Rhet. Gr.* III, 331 s (MEN.), 339; 412; 418; 423; 430.

discursos ficticios que nuestros eruditos continúan llamando *declamaciones*, vocablo que los retóricos latinos utilizaban para traducir el término técnico, μελέται. Es notable que este tipo de discurso escolar, que vuelve deliberadamente la espalda a la vida, haya hecho su aparición en tiempos de Demetrio Faléreo [22], que fue maestro en Atenas, por cuenta de Casandro de Macedonia, desde el 318-317 hasta el 307, (32), es decir, precisamente en el momento en que la pérdida de la libertad política resta toda significación profunda a la elocuencia real; la elocuencia escolar subsiste, pero, privada de su finalidad, se convierte en un fin en sí mismo y se organiza en consecuencia.

Estos «ejercicios» (tal es el sentido exacto μελέται) comprendían dos variantes principales: no sé hasta qué punto, por estar tan olvidado este vocabulario, prestaré gran ayuda a mis lectores apelando a los términos técnicos de *controversias* y *argumentaciones*. Ante todo, los «alegatos ficticios», ὑποθέσεις δικανικαί, en latín *controversiae*: tratábase, en principio, de un aprendizaje directo de la elocuencia judicial: es corriente que el futuro abogado se ejercite en el arte de componer alegatos ficticios antes de arriesgarse frente a un tribunal en un proceso verdadero. Pero mientras que la enseñanza de los Sofistas del siglo V (como se ve por Antifonte) se esforzaba por acercarse en la mayor medida posible a las condiciones reales de la vida judicial, los retóricos helenísticos proponen a sus alumnos procesos no solo ficticios, sino sumamente fantásticos, casos absurdos en que se aplican leyes pintorescas, forjadas para las circunstancias: no hay más que tiranos, piratas, raptos, violaciones, hijos desheredados en condiciones inverosímiles; estos temas de controversias nos recuerdan las intrigas tan novelescas e irreales, tan del gusto de la Comedia Nueva (creaciones contemporáneas, a fin de cuentas: Menandro era amigo de Demetrio Faléreo). ¿Se desea conocer algún ejemplo? (33) La ley condena a muerte al extranjero que ose escalar las murallas de la ciudad; durante un sitio, un extranjero ha escalado las murallas y, con su valor, ha contribuido a rechazar el ataque enemigo, ¿habrá que condenarlo, de acuerdo con la ley [23]? O también: un filósofo ha logrado persuadir al tirano para que se suicide, y ahora pretende la recompensa prometida por la ley al tiranicida, ¿tiene derecho a ella [24]? Un joven, desheredado por su padre, aprende medicina y cura a su padre, que ha enloquecido y se ve abandonado por sus médicos. El padre, como reconocimiento, le restituye sus derechos a la herencia. Después, el joven médico se niega a curar a su madastra, que también ha enloquecido; es desheredado entonces por segunda vez y apela al juez [25]. Todo ocurre como si la pedagogía helenística, a la inversa de la nuestra, tan preocupada por acercar la escuela a la vida, diese deliberadamente la espalda a la realidad: estos inverosímiles, ἄδοξοι, según explicaba complacientemente el retórico Favorino de Arlés (siglo

[22] QUINT. II, 4, 41.
[23] *Rhet. Gr.* II, 140, 30 s (HERM.).
[24] *Id.* 153, 18 s (*Id.*).
[25] LUC. *Abd.*

II d. C.), resultaban muy eficaces para excitar la imaginación, aguzar el espíritu dialéctico habituándolo a los casos difíciles [26].

La misma orientación se observa en la segunda categoría de μελέται, (adviértase que, a diferencia de lo que observamos en el ambiente latino, la escuela griega las prefería a las *controversias*): proceden no ya del género judicial, sino del deliberativo, συμβουλευτικὸν γένος. Pero lejos de colocarse dentro de los casos reales, tomados de la vida contemporánea, los temas propuestos se sitúan dentro del marco de un ficción histórica o mitológica (la una no se distingue de la otra: el pensamiento antiguo no posee la categoría moderna, o cristiana, de la historicidad, de la temporalidad: se interesa por el valor pintoresco o patético de la anécdota, y no se preocupa de que ésta pueda haber sido real, vivida). Si se trataba, por ejemplo, de ensayar un tipo de discurso de embajada, πρεσβευτικὸς λόγος: todo consistía en recomponer, siguiendo a Homero, los discursos de los enviados de Agamenón ante Aquiles, del canto IX de la *Ilíada* [27].

Otro tanto ocurría con la elocuencia política: tan pronto era Solón el que usaba de la palabra para recordar la obediencia a sus leyes, después que Pisístrato logró que se le asignara una guardia personal [28]; tan pronto era el pueblo ateniense que debatía la cuestión de la necesidad de enviar refuerzos a Nicias durante la expedición a Sicilia [29]; o bien el propio Demóstenes se ofrecía a sí mismo como víctima expiatoria tras el desastre de Queronea [30]. Pero eran las guerras médicas, dentro de toda la historia griega, las que proveían los temas más debatidos: «Te hacen falta, ante todo, Maratón y Cinegiro: ¡sin esto, nada es posible! Atraviesa navegando a vela el monte Athos y cruza a pie el Helesponto; que las flechas de los persas oscurezcan los rayos del sol... ¡Háblame de Salamina, de Artemisium, de Platea!» Así hace hablar, Luciano a su *Maestro de Retórica* [31], en tono de burla; pero la realidad bien merecía tales sarcasmos. Oigamos cómo celebra el retórico Polemón (siglo II d. C.), con lirismo ininteligible, el legendario heroísmo de Cinegiro, aquel hoplita ateniense que, en la batalla de Maratón, había tratado de detener una nave persa con su mano derecha [32] y, destrozada ésta, (no es Heródoto quien habla aquí, sino la leyenda [33]), con la izquierda, y al final ¡con los dientes! «Cinegiro fue el primer soldado que sostuvo un combate naval desde tierra... Cada uno de sus miembros libró una violenta batalla... [34]» Hay mucho más, todavía: «¡Oh, rey!, dicen los persas, nos hemos encontrado con hombres de hierro, que no se cuidan de que se les corten las manos, hemos visto diestras ¡que valen por navíos enteros! [35]». En suma, todo un repertorio que, una vez fijado, trans-

[26] GELL. XVII, 12.
[27] ARSTD. LII D.
[28] PHILSTR. *V. S.* I, 25, 542.
[29] ARSTD. XXIX-XXX D.
[30] PHILSTR. *V. S.* I, 22, 522; 25, 542.
[31] LUC. *Rh. Pr.* 18.
[32] HDT. VI, 114.
[33] TR. P. VIII, 9.
[34] POLEM. I, 5-6.
[35] *Id.* 15.

mitióse a través de las escuelas, de generación en generación, hasta el fin de la antigüedad.

Por sumaria que sea esta evocación, bastará para darnos idea de la complejidad de este aprendizaje de la retórica, recargado y aumentado sin cesar con preceptos y nuevas exigencias. No debe sorprender, pues, que fueran necesarios largos años para alcanzar la meta. En el siglo IV d. C., vemos a estudiantes de Capadocia terminar su formación oratoria en Atenas —nos referimos a San Basilio de Cesarea y a San Gregorio Nacianceno—, prolongar su permanencia en la escuela: el uno cuatro años, y el otro cinco ¡o tal vez ocho! (34) A decir verdad, el estudio de la retórica no tenía fin: según ya he dicho, no existía separación entre la escuela y la vida literaria; un hombre de letras, en la antigüedad, jamás dejaba de componer sus declamaciones μελέται: el paso del ejercicio escolar a la conferencia pública se verificaba insensiblemente. De hecho, comprobamos que los oradores más célebres de la Segunda Sofística no se avergonzaban de practicar estos géneros escolares, inclusive el del *elogio* todavía muy elemental. Desde luego, no sin elegir los temas más inusitados, a fin de probar la agudeza de su espíritu: Luciano escribió el elogio de la mosca [36]; Dión, el del loro [37]; Favorino, el de la cuartana [38] (35). Con todo, puede decirse que un hombre de letras helenístico, aparte de la composición de estas piezas literarias, cual si fuese un estudiante, nunca dejaba de ejercitarse en la declamación, a fin de no perder la práctica y mantenerse en forma: se declamaba, se declamaba siempre, hasta en la vejez, hasta la muerte. Filóstrato refiere, con la mayor seriedad, que el gran sofista Polemón, estando a punto de morir, había exigido que se lo sepultase sin esperar hasta su último suspiro; y que, una vez cerrada la tumba, mientras los familiares lloraban su muerte, se lo oyó gritar a voz en grito: «¡Dadme un cuerpo y seguiré declamando!» [39]

Nos cuesta comprender tal celo: para nosotros, hombres del siglo XX la retórica es sinónimo de artificio, de falsedad, de decadencia. Ello tal vez se debe simplemente a que ya no la conocemos y a que nos hemos convertido en «Bárbaros». Desde luego, la retórica era un sistema de leyes convencionales; pero, una vez admitidas y asimiladas, la libertad del artista tenía un papel que jugar dentro del sistema: perfectamente dueño de sus procedimientos, el retórico podía servirse de ellos para expresar sus sentimientos o sus ideas personales, sin que se resintiese por ello su sinceridad. Lejos de poner trabas a su originalidad o al talento, el rigorismo formal permitía, por el contrario, desarrollar los efectos más sutiles y refinados. Es preciso comparar la retórica con otros sistemas de convenciones que en otros períodos clásicos se aplicaron a otras artes. Piénsese en las leyes de la

[36] LUC. *Musc.*
[37] PHILSTR. *V. S.* I, 7, 487.
[38] GELL. XVII, 12.
[39] PHILSTR. *V. S.* I, 25, 544.

perspectiva, dentro del campo de la pintura; en las de la armonía, en nuestra música desde Bach o Rameau hasta Wagner; inclusive en las de la versificación: hasta la aparición del Simbolismo los poetas franceses habían consentido en someterse a reglas tan arbitrarias y tan estrictas como las de la retórica, y no parecen haber sufrido por ello.

La retórica suministraba a los Antiguos un sistema de valores formales que definían una estética de la prosa artística, paralela a la estética de la poesía, y cuyos valores no eran menos auténticos (36).

Aparte de todo juicio de valor intrínseco; cabe reconocer, por otra parte, que tal sistema, inculcado a todos los individuos por medio de la educación enraizado apaciblemente en el fondo mismo de una tradición que se prolongaba de generación en generación durante siglos, constituía un patrón común, un denominador común entre todos los espíritus, que aunaba en una mutua complicidad y comprensión, a los escritores y al público, a clásicos y «modernos». El humanista actual, pervertido por la anarquía romántica, lamenta y deplora esta monotonía que heredó de la producción literaria antigua. No obstante, si se considera el desorden actual, la falta de una doctrina común entre nosotros (¿qué digo? la unidad misma del lenguaje aparece por momentos comprometida...) ¿cómo no sentir a veces nostalgia del clásicismo y de la hermosa unidad de su cultura?

No olvido, ciertamente, los reproches que a pesar de todo pueden formularse contra la retórica: al igual que toda cultura de finalidad propiamente estética, se la puede acusar de vanidad esencial de formalismo y de frivolidad. Pero esas mismas críticas ya le fueron dirigidas, en el seno mismo de la tradición antigua, por su vieja rival, la filosofía.

CAPÍTULO XI

LA ENSEÑANZA SUPERIOR:

III. LA FILOSOFÍA

Conversión a la filosofía

La cultura filosófica sólo se dirige a un minoría, a una élite de espíritus que, por hacerla objeto de su predilección, se aviene a realizar el esfuerzo necesario. En efecto, supone una ruptura con la cultura común, cuya orientación literaria, oratoria y estética acabamos de definir. Supone algo más todavía: la filosofía helenística no solamente es un determinado tipo de formación intelectual, sino también un ideal de vida que pretende informar al hombre en su totalidad; llegar a ser filósofo significa adoptar un nuevo estilo de vida, más exigente desde el punto de vista moral, en cuanto implica cierto esfuerzo ascético, que se traduce ostensiblemente en el comportamiento, la alimentación y la manera de vestir: a los filósofos se los reconoce por su capa corta, tosca y oscura, τρίβων [1]. Entre los Cínicos, esa voluntad de ruptura llega hasta la paradoja y el escándalo: rudos, andrajosos y sucios viven de la limosna, a manera de mendigos, y simulan hallarse al margen de la sociedad culta (37). Pero esto no es más que una postura en todos los demas casos, la filosofía implica claramente un ideal de vida (38) en oposición a la cultura común, y supone una vocación profunda, casi diría una conversión.

La palabra no resulta demasiado fuerte: a los Antiguos les agradaba narrar la característica anécdota de Polemón, aquel joven que,

[1] D. CHR. XXXII, 22.

en estado de ebriedad y con una corona sobre la cabeza, irrumpe al salir de una orgía, en la sala donde dictaba clase el filósofo Xenócrates; éste, que se encontraba en ese preciso momento disertando acerca de la templanza, prosigue su exposición con un tono tan persuasivo, tan conmovedor, que Polemón renuncia a su vida disoluta, cobra afición a la filosofía y alcanza, con el tiempo, el honor de suceder a su maestro en la dirección de la Academia [2]. Hiparquia, joven noble, rica y hermosa, abandona todo para seguir las lecciones de Crates [3]; las mujeres, que no se sienten atraídas por la retórica o que acaso son excluidas de ella, no resultan prácticamente extrañas para la filosofía; tales vocaciones, sin ser muy comunes, no son tampoco excepcionales (39). En esta «conversión» a la filosofía, que revela una evidente similitud formal con nuestra concepción moderna de la conversión religiosa (40) la ruptura con la forma oratoria de la cultura aparece a menudo netamente destacada. Un ejemplo clásico es el de Dión de Prusa, sofista renombrado, que andaba por los cincuenta y cinco años de edad cuando Domiciano lo desterró, en el año 85; los sufrimientos y la miseria provocaron en él una profunda transformación moral: renunció a las vanidades de la Sofística y adoptó la vida austera y militante del filósofo... (41).

De ahí el papel que desempeña, en la enseñanza de los maestros de filosofía, el llamado «discurso de exhortación», λόγος προτρεπτικός lección inaugural que trata de reclutar nuevos discípulos, atraer la juventud a la vida filosófica. Aristóteles fue el creador del género: su *Protréptico* [4], dirigido al príncipe chipriota Themisón, fue objeto de imitación frecuente, comenzando por los Epicúreos [5] y concluyendo por Cicerón, cuyo *Hortensius* motivó la primera conversión de aquel joven retórico africano que llegaría a convertirse en San Agustín [6].

La enseñanza filosófica

Existía, en efecto, una enseñanza regular y organizada de la filosofía. Se la puede observar bajo tres formas principales: ante todo la enseñanza oficial, por así decirlo, que podía recibirse dentro de las «escuelas» propiamente dichas de cada una de las sectas, organizadas en forma de cofradías fundadas por un maestro, cuya enseñanza se perpetuaba de generación en generación por medio de un jefe de escuela, σχολάρχης, normalmente elegido para ese cargo por su predecesor: así como Platón escogió a su sobrino Espeusipo; éste eligió a Xenócrates, éste a Polemón, al cual le sucedió Crates... Aristóteles, igualmente, legó la direccion del Liceo a Teofrasto, preferido por aquél

[2] DL. IV, 16.
[3] *Id.* VI, 96.
[4] ARSTT. Fr. 50-61 (Rose); *P. Oxy.* 666.
[5] *P. Herc.*2 X, 71-80.
[6] AUG. *Conf.* III, 4 (7).

con relación a Aristóxeno, no sin gran despecho de este último. Podemos reconstruir, casi sin lagunas, la sucesión completa, διαδοχή, de las cuatro grandes escuelas a lo largo de todo el período helenístico hasta fines de la antigüedad (42). La sede de todas estas escuelas, en principio, era Atenas, pero podían tener filiales en otras partes.

En segundo lugar, encontramos maestros aislados, que enseñan bajo su propia responsabilidad en la ciudad donde se establecen: así Epitecto, expulsado también de Roma por Domiciano, se instala en Nicópolis, en el Epiro, y abre allí una escuela que no tarda en atraer, y retener, discípulos (43). Al igual que Atenas, otras ciudades logran así mismo estabilizar este tipo de enseñanza: ya lo hemos visto en Alejandría, y hemos de observarlo también en Constantinopla, cuando no en la misma Roma; pero se trata ya de un hecho que corresponde a fines del siglo III o al siglo IV d. C.

Por último, están los filósofos errantes, conferenciantes populares o, mejor aun, predicadores que, al aire libre, en la esquina de una plaza pública o en un cruce de caminos, se dirigen al auditorio que el azar o la curiosidad congrega en su derredor, lo interpelan, improvisan con él un diálogo familiar (de donde saldrá luego el famoso género de la *diatriba*) (44). Los Cínicos hacen de esta práctica una especialidad, y no pocos Estoicos, coqueteando con los Cínicos, los imitan a su vez. No menciono aquí esta tercera categoría sino a simple título de recuerdo: no viene al caso considerar a estos predicadores, generalmente desdeñados, mal vistos, con problemas frecuentes con la policía, como profesores de enseñanza superior. Pudieron despertar vocaciones; pero, salvo alguna excepción, jamás aseguraron una enseñanza regular y completa de la filosofía.

La enseñanza de ésta presenta aspectos de una técnica progresiva. Inicialmente, presupone que el estudiante ha concluido ya su formación secundaria. No todas las sectas filosóficas son igualmente rígidas en este punto: epicúreos y escépticos aparentan desentenderse de ello; en cambio, las sectas que mantienen fielmente la necesidad de una propedéutica a base de matemáticas deben, ante la decadencia de los estudios científicos, asegurar por sí mismas tal iniciación, ajena no obstante al programa específico del filósofo. Tal es el caso, como ya hemos dicho, de los neoplatónicos en las postrimerías de la antigüedad.

El estudio propiamente dicho de la filosofía comienza por una iniciación bastante elemental. Cualquiera que sea la escuela a que se pertenezca, se comienza por adquirir algunas nociones generales de historia de la filosofía: al estudiante griego, lo mismo que al estudiante actual, se le enseñaba que el pensamiento había comenzado su desarrollo en Jonia, con los grandes «físicos»; que «el principio de las cosas» era el agua para Tales, lo indefinido para Anaximandro, el aire para Anaxímenes, y el fuego para Heráclito [7], y, al igual que nuestros jóvenes estudiantes, tampoco sabía mucho más sobre el asunto: estas nociones le llegaban por medio de manuales carentes de originalidad, recopiados hasta el infinito los unos de los otros. La moderna erudición se ocupa ahora en reconstruir la historia de esa tradición doxográfica que, iniciada por Teofrasto, había culminado con las recopilaciones de Ario Dídimo y Aecio, cuyos restos encontramos en Plutarco, Estobeo y en la *Historía Filosófica* transmitida bajo el nombre de Galeno (45).

Luego se dictaba un curso, todavía esotérico, sobre la doctrina propia de la escuela: gracias, por ejemplo, a Apuleyo [8] y Albino [9] podemos formarnos una idea clara de la manera en que el escolarca Gayo iniciaba a sus alumnos en el platonismo hacia el año 140 d. C., en Atenas. El estudioso Apuleyo transcribió también el curso de filosofía peripatética al que había asistido simultáneamente [10], lo cual no debe sorprendernos; para explicar el hecho no es necesario remitirse a la tendencia general hacia el eclecticismo que caracteriza a la era helenística y romana: solo se trataba, en todos los casos, de una iniciación elemental, que no implicaba una adhesión profunda a una determinada escuela, ni tampoco necesariamente una conversión a la filosofía. Adquirir algunos conceptos sobre el conjunto de las doctrinas filosóficas constituía un mero complemento de cultura general: como lo comprobamos en el caso de Galeno (20), podía parecer normal que se estableciese este tipo de contactos sucesivos con las cuatro grandes tradiciones de la filosofía helenística.

La verdadera enseñanza de la escuela comenzaba después. También ella ofrecía un doble aspecto: en primer lugar, el comentario de los clásicos de la secta, sobre todo de las obras del gran antepasado, el fundador, Platón, Aristóteles, Epicuro, Zenón, o más a menudo Crisipo (entre los Estoicos). Así como el retórico explicaba los Oradores registrados en el «Canon», entre los filósofos se «leían», es decir, se explicaban y comentaban textos *clásicos* (46); a veces la característica propensión del espíritu helenístico hacia la erudición encontraba allí la vía libre, y la filosofía estaba a punto de convertirse, también ella en filología, para reproducir aquí el término que emplea Séneca [11].

Pero la enseñanza de la escuela implicaba un segundo aspecto, más personal y vivo: el profesor también hablaba en nombre propio, directamente, y transmitía a sus discípulos los frutos de su propio pensamiento y sabiduría (47). Sus lecciones podían variar según su carácter y destino: a veces eran cursos ampliamente accesibles, pues los filósofos, lo mismo que los retóricos, también «declamaban», pronunciaban conferencias para el gran público; a veces eran conferencias restringidas: a juzgar por las obras literarias que parecen reflejar una

---

7 PLUT. *Placit.* I, 521 D s; STOB. I, 10.

8 APUL. *Plat.*
9 ALBIN. *Isag.; Epit.*
10 APUL. *Mund.*
11 SEN. *Ep.* 108, 23-24.

enseñanza de ese tipo [12], no cabe imaginar un curso continuado, en el que se fuese armando pieza por pieza el poderoso sistema de una *Lebensund Weltanschauung*, ¡a la manera de un profesor hegeliano de la antigua Alemania...! Se trataba de pláticas más libres, dentro de un tono familiar a propósito de un texto que acababa de comentarse, de un incidente cualquiera de la vida cotidiana, o de un problema, planteado de pasada, para elevarse desde allí a consideraciones de orden doctrinal. Por último, y tal vez principalmente, había conversaciones personales entre el maestro y el discípulo, cara a cara, o bien, delante de un tercer compañero y amigo. Ya he insistido con frecuencia en ese carácter personal de la educación antigua; aquí se manifiesta con particular claridad. Al filósofo se le exigía que fuese no solamente profesor, sino también, y ante todo, maestro, guía espiritual, verdadero director de conciencia; lo esencial de su enseñanza no se impartía desde lo alto de la cátedra, sino en el seno de la vida común que lo unía a sus discípulos: más que su palabra importaba su ejemplo [13], el espectáculo edificante de su sabiduría práctica y de sus virtudes. De ahí la devoción, frecuentemente apasionada, que vincula al discípulo con su maestro, y a la cual éste replica con tierno afecto: en los medios filosóficos fue donde mejor perduró la gran tradición arcaica del *eros* educador, fuente de virtud.

En principio, la enseñanza completa de un filósofo debía abarcar tres partes: lógica, física y ética, o sea, una teoría del conocimiento, una doctrina sobre el mundo, y una moral. Este programa, introducido según parece por Xenócrates y los primeros discípulos de Platón [14], era aceptado sin discusión por todas las escuelas. Pero esto no significa que tales escuelas se empeñasen siempre, en igual medida, por colmar todas esas divisiones. A medida que se va avanzando en el período helenístico y romano, se advierte cómo las preocupaciones morales pasan cada vez más a primer plano, se convierten en el objeto esencial, si no exclusivo, de la especulación, de la actividad, de la vida filosófica. El filósofo aspira a definir, conquistar, poseer y transmitir una Sabiduría *personal*: se nota un retroceso real del espíritu de especulación desinteresado, paralelamente al progreso, al ahondamiento de la inquietud y de la conciencia morales. El problema fundamental, en lo sucesivo, ya no es tanto el de la Verdad como el de la Sabiduría (la verdad de la doctrina no es sino un medio, evidentemente necesario, pero no el objetivo fundamental del esfuerzo del pensamiento): los filósofos helenísticos se preocupan por la búsqueda del Fin que presupone o exige la naturaleza del hombre, esto es, el Bien Supremo, cuya posesión colma las aspiraciones de esa naturaleza y asegura al hombre la Felicidad. Todo lo demás desaparece ante esta preocupación capital o se orienta de acuerdo con sus exigencias.

12 EPICT.; PLOT.; HERM.; TR.
13 POLL. IV, 40.
14 SEXT. *M*, VII, 16.

Y este fin, este bien, esta felicidad por las que los filósofos se interesan, es la Persona humana, tomada en su propia singularidad: más aún que Platón, a quien ya hemos visto replegarse, a la postre, sobre su propia Ciudad Interior, los filósofos helenísticos se mueven dentro de una perspectiva estrictamente personalista. Sin duda alguna, no se despreocupaban de los problemas políticos y sociales: volvemos a encontrarlos, en función de consejeros, al lado de los soberanos y de los jefes políticos, pero aun esta actitud se ha revestido de un carácter personal: desde entonces ya no se diserta tanto acerca *De la república,* como acerca *Del poder real,* *περί βασιλεία* [15] (48). Pero los filósofos dirigen también otras conciencias, además de las de sus soberanos.

Un último rasgo: no existe una filosofía helenística, sino sectas rivales que se disputan ásperamente el terreno. No hay doctrina que pueda florecer, si no es amparada por la poderosa muralla de una dialéctica que permitiendo refutar las pretensiones de las doctrinas opuestas permita responder a sus ataques. Esta circunstancia ha sido señalada frecuentemente por los historiadores de la filosofía: la polémica desempeña un papel considerable, a veces excesivo, en la producción literaria de las diversas escuelas. Esta atmósfera contenciosa, erística, agresiva y tensa es muy característica del clima reinante en la filosofía helenística; contribuyó no poco a desacreditar sus afirmaciones ante los ojos de muchos. Basta releer a Luciano [16] para calibrar en qué medida sufría el prestigio de la filosofía por el espectáculo desolador de estas pretensiones rivales, de estas refutaciones apasionadas y recíprocas.

Rivalidad entre filósofos y retóricos

En efecto, no lo olvidemos los filósofos no sólo debían luchar entre sí: también tenían que hacer frente, por otro lado, a sus rivales, los retóricos. Se correría el riesgo de forjarse una falsa idea de la cultura helenística y de su elevada enseñanza imaginando una pacífica línea divisoria entre dos formas paralelas, como si la juventud se repartiese entre la retórica y la filosofía, del mismo modo que la nuestra, al terminar el bachillerato, opta por las letras o por las ciencias; se trataba de dos grandes culturas rivales, dos culturas que se disputaban con encarnizamiento el derecho a subsistir.

A lo largo de toda la era helenística y romana prosigue la disputa, tal como ya la habían esbozado los grandes fundadores de la tradición, Platón e Isócrates (49). Y la disputa renace, con virulencia cada vez mayor, después de cada período de calma: véanse las polémicas de los epicúreos contra Nausífanes, heredero del viejo confusionismo

15 *P. Oxy.* 1611, 38 s. (TH); *RF.* 1935, 215, 29; D. CHR. I-IV; LXII; SYN. *Regn.* 1053 s.
16 LUC. *Herm.*

de los Pequeños Socráticos; véase cómo levantan sus escudos los filósofos del siglo II, Critolao, Diógenes, Carnéades..., reaccionando contra el debilitamiento del espíritu metafísico de sus predecesores inmediatos. Siempre estamos frente a la misma querella: en el siglo II de nuestra era los campeones de la cultura oratoria retoman y reivindican con orgullo el título de *Sofistas*, no sin subrayar la filiación que los vincula con los grandes adversarios de Sócrates: Escopeliano se proclama discípulo de Gorgias [17], Elio Arístides, con una intrepidez que explica su suficiencia, emprende violentamente la guerra contra Platón [18]. Generación tras generación, la rivalidad se perpetúa: llega a ser tan característica, que he creído poder reencontrarla, latente o confesada, durante todo el tiempo en que persiste, o cada vez que reaparece, la tradición clásica surgida de la antigüedad, ya se trate de la Galia semibárbara del siglo V, donde un Claudiano Mamerto responde a un Sidonio Apolinar, ya se trate del Renacimiento de nuestro siglo XII, cuando a la cultura filosófica de un Abelardo se le opone el humanismo, abiertamente literario, de un San Bernardo (50).

Esta lucha obstinada contribuye no poco a poner el acento en la dominante dialéctica de la cultura. Podemos tomar aquí el vocablo en su sentido moderno: la oposición crea entre ambas tendencias rivales una tensión creadora, un intercambio recíproco de influencias; como acaece siempre en el transcurso de una lucha prolongada, los dos rivales concluyen por desteñirse considerablemente el uno sobre el otro.

Como ya en el caso de Isócrates, la cultura oratoria no es del todo adversa a la filosofía: también en el sofista hay un σοφία. Los más sabios del grupo de los «literatos», un Dionisio de Halicarnaso por ejemplo (51), se inquietan al ver que la retórica queda reducida a una técnica formal y vacía, circunscrita a un mero sistema de procedimientos, y se preocupan por enriquecer su propia cultura con algún barniz de ideas generales. Enfocada de esta suerte, la filosofía se incorpora a veces al programa de las artes liberales de la ἐγκύκλιος παιδεία [19], y ya la hemos visto incluida en el programa de la formación efébica.

Por momentos, ante el desarrollo desconsiderado del aparato erístico de la filosofía, que también, sucumbe al tecnicismo, le toca a la cultura oratoria defender los derechos del humanismo: como lo había hecho Isócrates, la oratoria opone al filósofo, cubierto de silogismos y asfixiado de sus abstracciones, el vulgar buen sentido, las verdades primeras, el repertorio razonable del hombre honesto. Porque el retórico no desdeña las ideas generales ni los problemas morales y humanos; su enseñanza está impregnada de ellos: la doctrina de la invención toma muy en cuenta los valiosos «lugares comunes», esos grandes desarrollos de múltiple aplicación sobre lo justo y lo injusto,

[17] PHILSTR. *V. S.* I, 21, 518.
[18] ARSTD. XLV-XLII D.
[19] VITR. I, 1 (3-10); GAL. *Protr.* 14; PHILSTR. *Gym.* 1; *Gram. Lat.* VI, 187 (M. VICT.); *Schol.* DD. THR. III, 112.

la felicidad, la vida, la muerte..., tan útiles al orador, porque traen a colación nociones fundamentales. Incluso dentro del plano elemental de los «ejercicios preparatorios», προγυμνάσματα, hemos visto cómo se iniciaba al estudiante en el tratamiento de los grandes problemas, enseñándole a discutir «tesis» de alcance general. Por este sendero penetra en el campo propio de la filosofía moral tan honradamente y con tanto acierto, que el filósofo acaba por ofuscarse, protesta y reivindica para sí, con carácter exclusivo, la discusión de las «tesis», como lo hizo Posidonio en el transcurso de un célebre debate que le enfrentó al retórico Hermágoras [20]: debía conformarse con «hipótesis», es decir, con temas concretos referentes a un caso determinado, como lo son los de orden judicial, y renunciar a la idea general (52).

De manera similar tampoco el filósofo pretende desinteresarse por la retórica. Después de Aristóteles ya no se discute su validez: ya no se procura, como lo hacía Platón en el *Fedro*, oponerle una retórica esencialmente filosófica. El arte del retórico, para los filósofos, es algo así como una técnica experimental, legítima, que ocupa perfectamente un lugar dentro de la cultura, a modo de disciplina propedéutica, con el mismo derecho que la gramática o las matemáticas. Y no vacilan en enseñarla, según el propio Aristóteles había dado el ejemplo, primero en la Academia, luego en el Liceo. Por lo menos para Aristóteles, la retórica se halla al margen de la filosofía propiamente dicha; en cambio, los Estoicos van más lejos, e inclusive pretenden anexionársela como parte integrante de su lógica, primer escalón de la división tripartita de la filosofía (53).

Pero hay algo mucho más grave aún: el triunfo de la retórica había sido tan completo, había dejado en el conjunto de la cultura helenística una impronta tan profunda, que los filósofos, en su conjunto, sufrieron su influencia de manera mucho más insidiosa. Nunca es posible substraerse al ambiente de la civilización que nos rodea, que impone a la cultura personal sus categorías, sus medios de expresión, sus modas, sus manías... Lo admitieran conscientemente o no, los filósofos helenísticos *también* fueron retóricos: también ellos «declamaban» y enseñaban a sus alumnos a declamar; también se valían de todos los procedimientos y de todos los trucos que enseñaba la retórica. Basta leerlos para comprobar hasta qué punto su expresión aparece impregnada de sofística. ¡Permítaseme apelar a todos los lectores de Séneca o de Epicteto! He aquí la resultante de un fenómeno muy general: tampoco los sabios están a cubierto, y un médico tan competente como Galeno es también, por momentos, sofista.

La influencia de la retórica es tan profunda que se llega a formas mixtas de cultura, ante las cuales nuestra clasificación vacila en pronunciarse: basta con que el ardor metafísico se atempere un tanto y se afirme el talento literario, para que nos hallemos en presencia de

[20] PLUT. *Pomp.* 42.

un tipo ambiguo en el cual parece sobrevivir o reaparecer el viejo ideal de la Primera Sofística, todavía no suficientemente diferenciada. ¿Hará falta que cite, en el siglo III a.C., el caso de Arcesilao y el de Licón el Peripatético; o en el siglo I, el de Filón de Larissa, que tan profunda influencia había de ejercer sobre la concepción ciceroniana del ideal del «orador perfecto»? (54) Cuanto más se avanza a través del tiempo, más completo se torna el triunfo de la retórica y menos pura aparece ante nuestros ojos la condición del filósofo: aun después de su «conversión», Dion de Prusa y Favorino de Arlés siguen siendo para nosotros más sofistas que filósofos. ¿Y qué pensar de un Máximo de Tiro, entre los latinos, de un Apuleyo; y más tarde, de Temistio (55), Juliano el Apóstata, e inclusive de Sinesio de Cirene?... Ya no se trata solo de rivalidad, sino de una inextricable mezcla de dos tipos de cultura, y por allí se entreteje, más sólidamente, la unidad de la tradición clásica.

Geografía histórica de las escuelas helenísticas

El panorama de la enseñanza superior helenística que acabo de esbozar acaso parezca un poco estático para una historia. Pero lo cierto es que este largo período, que comienza con Alejandro y se prolonga a través de los tiempos romanos, no nos hace asistir a una evolución, en el pleno sentido de la palabra, es decir, a una transformación progresiva que desemboque en una renovación completa; desde luego, hay cambios dignos de señalarse, mas no modifican la estructura fundamental. En el transcurso del largo *estío* de la civilización helenística no observamos otra cosa que un movimiento de alcance limitado, análogo al movimiento con que los biólogos caracterizan la «evolución» de la especie humana: el tipo nos fue dado de golpe y sigue siendo sustancialmente idéntico; asistimos simplemente al florecimiento de ciertas tendencias, que aparecen sin duda desde el comienzo, aunque en ese principio apenas esbozadas; observamos la lenta regresión de ciertos órganos, cuya suerte en principio también había sido establecida desde los comienzos: hemos visto, en efecto, cómo la gimnasia o la música perdían terreno progresivamente (¿acaso no estaban ya condenadas, desde los tiempos de Platón, a desaparecer?); hemos visto cómo la retórica se torna técnicamente más refinada, en una palabra, fiel a su misma esencia...

Tal vez podría ser útil introducir algunos datos cronológicos precisos y tratar de completar el panorama con un esbozo de la distribución geográfica de los principales centros de enseñanza superior. Durante la época propiamente helenística no existen, a decir verdad, Universidades (solo es posible empezar a utilizar este vocablo, sin excesivo anacronismo, desde el siglo IV de nuestra era), pero sí existen ciudades donde los maestros, más nombrados y mejor cotizados, atraen una clientela más numerosa de estudiantes.

El primero de estos centros, es Atenas, que seguirá siendo un foco activo del trabajo intelectual hasta el fin de la antigüedad: inclusive cuando Atenas haya perdido ya toda independencia e importancia política, nunca se verá relegada a la condición de una mera ciudad de provincia, como las otras, sino que continuará siendo la Atenas gloriosa, la madre de las artes, de las ciencias y de las letras: no será solamente una ciudad-museo, iluminada por el recuerdo de su glorioso pasado y visitada por los monumentos que conserva: será siempre un centro de estudios donde la tradición, jamás interrumpida, habrá mantenido en todo tiempo un clima excepcionalmente favorable para el esfuerzo intelectual.

Sin embargo, es posible registrar ciertos matices en medio de esta continuidad. En un principio, Atenas aparece sobre todo como el gran centro de la enseñanza filosófica. En ella se establecieron todas las grandes escuelas filosóficas, bajo la forma institucional de cofradías a la vez religiosas y sabias: la Academia, desde el 387; el Liceo, inaugurado en el 355, solo alcanza más tarde su organización definitiva, cuando el favor de Demetrio Faléreo le permita por fin superar las dificultades legales con que Aristóteles y Teofrasto habían tropezado por su condición de metecos; la reacción democrática le acarreó todavía ciertas zozobras en el 307-306, pero la invocación de la ley de Sófocles de Sunium, a principios del año 306, alejó de una vez por todas las amenazas que durante tanto tiempo la santurronería popular había hecho sentir a la filosofía. Además, en ese mismo año Epicuro instaló allí definitivamente el Jardín de Atenas; en el 301-300 le tocó el turno a la escuela Estoica, con Zenón. No me refiero aquí más que a las cuatro grandes sectas oficiales, pero también las otras escuelas filosóficas, los Cínicos, los Escépticos, etcétera, se desarrollaron en Atenas (56).

Los estudios filosóficos, desde fines del siglo IV a. C. atraen, y atraerán siempre, a muchos estudiantes de otros lugares. Dos de las grandes escuelas fueron fundadas por metecos, y siempre albergarán muchos extranjeros entre sus miembros, comenzando por sus propios jefes: es preciso aguardar hasta fines del siglo II a. C. para que un Ateniense, Mnesarco, ocupe la jefatura del Pórtico.

Pero durante la época romana Atenas también atrae a los estudiantes por el prestigio de sus escuelas de elocuencia. En el siglo I antes de nuestra era éstas no gozan todavía de una reputación bien consolidada; Cicerón, a pesar de ello, aprovecha su estancia de seis meses, en plena juventud, para «declamar» bajo la dirección de un viejo maestro «muy renombrado», *non ignobilem*, Demetrio el Sirio (es notable el que hubiese llegado desde tan lejos para establecerse en Atenas [21]). En tiempos del Imperio ese prestigio se afirma y alcanza su más alta cota con Secundo, y sobre todo con Herodes Ático en el siglo II (57):

[21] CIC. *Br.* 315; PHILSTR. *V. S.* I, 26, 544 s.

desde entonces, hasta el final de la antigüedad, Atenas se contará entre las capitales de la Segunda Sofística.

Junto con Atenas, el otro gran centro de estudios es, evidentemente, Alejandría. Ya tuvimos oportunidad de describir el Museo, fundado hacia el año 280; no es sino una de las tantas manifestaciones de la intensa actividad intelectual que, desde muy pronto, se desarrolla en la capital lágida. A la sombra y cercanos al Museo, profesores de toda clase se ofrecen a la clientela; no se trata únicamente de filosofía y de elocuencia, sino de todas las demás ramas del saber, y sobre todo, según ya vimos, de la medicina. Desde este punto de vista, la irradiación de Alejandría supera a la de Atenas; salvo algunas breves crisis, mantendrá siempre la misma intensidad durante toda la era helenística y hasta el final de la antigüedad: tanto que no resultaría falso identificar civilización helenística y civilización alejandrina, según suele hacerse con frecuencia. Alejandría desempeñó ese papel de metrópoli intelectual, en particular a principios de nuestro período, en tiempo de los Diádocos y de la primera generación de los Epígonos, mientras todo el resto del mundo helénico, sin exceptuar la misma Grecia, era devastado por las guerras y las revoluciones. Bajo la sabia administración de los Ptolomeos, solamente Egipto conoce la paz y la seguridad, y se convierte, por así decirlo, en el baluarte de la cultura griega en peligro; de allí, cuando llegue el momento, brotarán los gérmenes de la renovación.

Durante la segunda mitad del siglo II parece «producirse en todo el mundo griego un renacimiento general de los estudios», ἐγένετο οὖν ἀνανέωσις πάλιν παιδείας ἁπάσης, para decirlo con las palabras que emplea Ateneo[22], basado en los historiadores Ménecles de Barca y Andrón de Alejandría: la persecución de que fueron objeto por parte de Ptolomeo VII Physcôn (146-145 a 116 a. C.) obligó a exiliarse a buen número de representantes de la clase culta de su capital, lo cual, literalmente, «llenó las islas y ciudades de gramáticos, filósofos, geómetras, músicos, maestros de dibujo y de gimnasia, médicos y técnicos de todo orden —enumeración ésta que no deja de ser un buen inventario de la cultura helenística—; reducidos por la miseria a la necesidad de enseñar las disciplinas en que sobresalían tuvieron así ocasión de formar muchos hombres notables».

En efecto, durante los siglos II y I a. C. las escuelas parecen haber prosperado en toda la cuenca del Egeo, especialmente sobre las costas del Asia Menor, donde la elocuencia de aparato encuentra algo así como su patria adoptiva, a tal punto que el término «asianismo» sirvió para designar el ideal propio de un estilo brillante, afectado, ampuloso, llamativo (58). Si tratáramos de situar en un mapa los principales centros de esta actividad, pensaríamos ante todo en Pérgamo, donde los monarcas atálidas enriquecieron de tal modo su biblioteca, que ésta llegó a hacerle sombra inclusive a la del Museo alejandrino. Sin embargo, la política de *evergetismo cultural*, de mecenazgo universitario de estos reyes se ejerce más que nada fuera de su propio reino, en Atenas, Delfos, Rodas... (59).

Desde las postrimerías del siglo II en adelante, esta última aparece como el centro universitario más activo y floreciente: obligada por la victoria de los romanos a abandonar la hegemonía del Egeo que, en su momento había forjado su fortuna y su grandeza (Delos le sucede como gran puerto internacional), Rodas halla en el renombre de sus propias escuelas una nueva fuente de gloria: escuelas de gramática (ya hemos visto que precisamente en Rodas la disciplina gramatical alcanza, con Dionisio de Tracia, su grado de madurez); escuelas de filosofía, ilustradas por Posidonio, uno de los maestros del estoicismo medio y uno de los grandes nombres del pensamiento antiguo, aun cuando su papel, particularmente en los dominios de la educación, haya sido exagerado un tanto por la erudición moderna; sobre todo, escuelas de retórica (60): a Rodas acuden los romanos del siglo I a. C., desde Cicerón hasta Tiberio, para aprender los secretos del gran arte oratorio; saben que allí habrán de encontrar los maestros más cualificados (Molón, por ejemplo, a quien su discípulo Cicerón rendiría a su hora tan fervoroso homenaje[23]), y la tradición más segura, pues los retóricos rodios parecen haber sabido preservarse de los excesos del *pathos asianista* y haber alentado una concepción más «sana»[24] de la elocuencia, más próxima al ideal ático: ¿no era acaso su modelo preferido el frío y tranquilo Hipérides? (61).

En tiempos del Imperio, el Asia propiamente dicha, la provincia de tierra firme, es la que toma la dirección del movimiento cultural: las rapiñas y devastaciones que habían caracterizado la explotación desvergonzada de la herencia atálida por parte de los políticos y financieros de la República, y luego los saqueos provocados por las guerras de Mitrídates y las contiendas civiles, desde Sila hasta Antonio, habían retardado largo tiempo su desarrollo. A partir de Augusto, la paz, el orden y la justicia devuelven la prosperidad a esta provincia, que se convierte en la más rica, la más feliz, la más culta del Imperio. Desde los últimos años del siglo I d. C., y durante todo el siglo II, la edad de oro de los Antoninos, Asia era el centro predilecto de la cultura griega, el centro más activo de la enseñanza de las disciplinas superiores: Cos, ya lo dijimos, y luego Pérgamo y Éfeso, ven como prosperan sus escuelas de medicina; y si la filosofía no conoce allí el mismo favor que en Atenas (62) por lo menos la elocuencia no deja de brillar. Asia es la patria de la Segunda Sofística, y Esmirna su capital incuestionable, desde Nicetas hasta Elio Arístides (63); si Jonia entera merecía considerarse como un santuario de las musas, Esmirna ocupaba en ella el lugar dominante, como el puente de la lira[25]. Pero, por supuesto, en todos los confines del Oriente romano

[22] ATH. IV, 184 BC.

[23] CIC. *Br.* 316.

[24] *Id.* 51.

[25] PHILSTR. *V. S.* I, 21, 516.

funcionaban escuelas superiores; el país entero participaba del mismo fervor.

Posteriormente, durante el siglo IV, parece manifestarse una tendencia a la concentración de la enseñanza superior. Por lo menos, pasan entonces a ocupar el primer plano una cantidad de centros de estudios: Alejandría, Beirut (en el campo del derecho romano), Antioquía (64), Constantinopla (la nueva capital) y siempre, desde luego, Atenas. A todos ellos se les aplica de buen grado, y por cierto sin incurrir en un excesivo anacronismo, la denominación de «Universidades».

La afluencia de gran número de estudiantes, llegados a veces desde lejanas provincias, crea en ellas una atmósfera característica de Barrio Latino: se trata de una juventud turbulenta e indisciplinada, al punto de causar preocupación a la policía imperial y al legislador [26], indolente y a veces frívola: derrocha su tiempo jugando a la pelota [27], o se apasiona por las carreras de caballos y otros espectáculos [28], cuando no gasta bromas pesadas (Libanio, por ejemplo, cuenta como unos bribones se divirtieron en una ocasión manteando a un pedagogo [29]. Evidentemente, todo esto no deja de tener cierta dosis de inmoralidad, pero no es necesario forjarse una imagen demasiada sombría de aquellos estudiantes del Bajo Imperio: junto a los juerguistas había también jóvenes de piedad y de virtud; San Gregorio Nacianceno y San Basilio, en la Atenas del siglo IV [30], Zacarías el Escolástico y Severo de Antioquía, a fines del siglo V en Beirut [31], solo dejaron recuerdos edificantes.

Se trataba, además, de una juventud estudiosa, que se apasionaba por sus estudios y por sus maestros, cuyas disputas y rivalidades compartían de buen grado: un motivo más, si bien se mira, de escándalos y riñas [32]. Pero justamente estos movimientos estudiantiles nos permiten percibir cómo se agrupan los jóvenes alumnos: no solo se dividen según sus maestros (cada uno de éstos cuenta con su «coro» de fieles discípulos, a veces fanáticos), sino también según su país su de origen: fenómeno análogo, en cierto modo, a las «naciones» de las universidades en la Edad Media occidental [33]. Existe ya entonces una vida estudiantil verdaderamente organizada, inclusive con sus ritos, comenzando, por supuesto, con las bromas que señalan la iniciación de los novatos [34] (65).

Por otra parte, veremos que el Estado ejerce una influencia muy directa en la selección y organización del cuerpo de profesores: el Estado del Bajo Imperio es un Estado tentacular, que llega muy lejos por la vía del totalitarismo; pero de hecho nos encontramos ahora inmersos dentro de un contexto de civilización muy diferente, que nada tiene ya en común con la civilización de la época propiamente helenística.

[26] Cf. *C. Theod.* XIV, 9, I;JUST. *Omnenm*, 9-10.
[27] LIB. *Gr.* I, 22.
[28] *Id.* I, 37-38.
[29] *Id.* LVIII.
[30] GREG. NAZ. *Or.* XLIII, 19-22.
[31] ZACH. *V. Sev.* p. 13 s; 46 s.
[32] LIB. *Or.* I, 19.
[33] EUN. *Proh.* 488.
[34] GREG. NAZ. *Or.* XLIII, 16.

CONCLUSIÓN

EL HUMANISMO CLÁSICO

Conocemos ahora los principales elementos de la educación clásica. Guiado por los esquemas históricos que presentamos en la primera parte, el lector no habrá tenido mayores dificultades en situar cada uno de estos aspectos con relación a sus antecedentes, sobre la curva de la evolución técnica: hay algunos caracteres remanentes, y pronto recesivos, como la gimnasia y la música, que proceden de la antigua educación nobiliaria; otros, de aparición más tardía, como el estudio de las letras, se afirman ahora como dominantes, pero no sin complicarse, diferenciarse, e incluso metamorfosearse sobre la marcha: el arte oratorio ve cómo su finalidad práctica cede ante el valor estético de la elocuencia protocolaria, y luego descubre en esa modalidad misma un papel y una eficacia políticas...

¿Quiere esto decir que nuestro estudio ha llegado a su término en lo que atañe al período helenístico, y que sólo nos resta pasar a las generaciones siguientes para examinar en ellas las fases ulteriores de la evolución así esbozada?

Su historia y su valor

Pero la historia no debe limitarse a ese desfile monótono de recuerdos encadenados en serie, sucediéndose de etapa en etapa a lo largo del tiempo inexorable. No basta con saber que la educación helenística revistió esta o aquella forma, como consecuencia de tales precedentes y ante tales transformaciones ulteriores. Es necesario también detenerse a considerarla en sí misma, pues esta educación no sólo aconteció, sino que también *existió,* y no estaríamos en paz con ella si no intentáramos considerar su esencia y comprender sus valores.

El empeño bien merece este esfuerzo: la educación helenística no es meramente una forma transitoria, un instante cualquiera en una evolución continua; es la Forma, estabilizada en su madurez, sobre la que florece la tradición pedagógica de la Antigüedad. Punto terminal de un esfuerzo creador proseguido a lo largo de siete siglos, señala algo así como un alto en el tramo culminante de la curva, un prolongado alto que habrá de perdurar a través de una serie de generaciones, en cuyo curso los métodos de la educación clásica disfrutarán apaciblemente de una autoridad indiscutible.

Su imperio se establece tanto en el espacio como en el tiempo: lo que se llama educación romana no es a fin de cuentas otra cosa, en seguida lo veremos, que una extensión de la educación helenística al medio lingüístico del Occidente latino o latinizado. Cabe añadir algo más: la significación de ésta desborda los límites de la antigüedad y de la historia misma. Acaso no se ha subrayado lo bastante, el que la cultura antigua fue conocida, conservada o reencontrada por la tradición o por los «renacimientos» bizantinos u occidentales, bajo su forma helenística. Finalmente, y sobre todo, esta educación no surge meramente del pasado como una grandeza eclipsada o una fuerza extinguida: en un sentido, no se conforma con haber sido, sino que se mantiene siempre presente, siempre viva en el seno de nuestro pensamiento. Forma ideal, trascendente a todas sus realizaciones empíricas, sostén de valores eternos.

No pretendo, desde luego, hacer de este ideal clásico la norma de toda educación posible, un modelo impuesto por fuerza para su imitación. Personalmente no tengo ninguna certeza de que así sea; por lo demás, como aquí se trata de hacer un trabajo de historiador, poco importa cualquier juicio al respecto. Sólo quiero decir que este ideal no ha cesado de hallarse presente entre nosotros: que aparezca, según los casos, como modelo rodeado de prestigio o como error que haya que evitar, ese ideal existe por lo menos para el hombre culto que ha sabido redescubrirlo y conocerlo, como una Idea frente a la cual el pensamiento moderno toma una postura, en favor o en contra. Su contacto es siempre enriquecedor, ya sea que aceptemos la lección propuesta, ya sea que, superada la tentación, hayamos ejercitado en ella nuestra decisión y nuestra voluntad propias.

He aquí por qué nuestro estudio no habrá llegado verdaderamente a su término sino cuando hayamos extraído de él una idea clara de los valores que bajo diversos aspectos comporta esta forma clásica de la educación antigua. El lector filósofo me exigirá tal vez que resuma en una sola palabra la intuición de esta esencia; en ese caso le propondría retomar un vocablo, que se emplea con excesiva libertad, por cierto, pero que, debidamente clarificado, puede todavía servir: «hu-

manismo». Sí, no cabe duda, es posible definir el ideal de la educación helenística como un humanismo, y esto desde distintos puntos de vista, que no resulta en modo alguno ilícito superponer.

El hombre contra el niño

En primer lugar, esta educación se orienta por completo como si fuera ésa su finalidad, hacia la formación del hombre adulto, y no hacia el desarrollo del niño. No nos dejemos engañar por la etimología: no ignoro que el concepto de παιδεία incluye el de παῖς pero es preciso traducirlo por «tratamiento que conviene aplicar al niño [1]» para hacer de él un hombre; los latinos, como ya hemos visto más arriba, habían traducido atinadamente παιδεία, por *humanitas*.

Así se explica, según se habrá advertido de paso, el desconocimiento absoluto, el perfecto desdén para con la psicología del niño en cuanto tal: carencia de toda enseñanza organizada en el nivel de nuestra escuela de párvulos, carácter abstracto del análisis que sirve de base a la progresión de los ejercicios, violencia bárbara de los procedimientos disciplinarios. Nada tan distante, como la educación antigua, de los métodos preconizados a nuestro alrededor por los partidarios de la llamada «escuela nueva».

Mas no nos apresuremos a proclamar nuestra superioridad: pues no nos es lícito hablar de la arcaica ignorancia de los Griegos: por tratarse de una cultura tan refinada, que en tantos otros aspectos dio pruebas de su genio creador, semejante laguna debe considerarse intencionada: esa laguna refleja un rechazo, tal vez inconsciente, pero formal.

No es seguro que los Griegos, si hubieran conocido el esfuerzo dedicado por la psicología y la pedagogía, después del *Émile*, para adaptarse al niño y a las formas propias de su espíritu, hubiesen experimentado hacia nosotros otra cosa que un asombro burlón. ¿A santo de qué, parecen decirnos, preocuparse tanto por el niño como si éste fuera un fin en sí mismo? Excluido el caso de los desdichados condenados a una muerte prematura, la única justificación de la infancia radica en superarse y tratar de conseguir la formación de un hombre hecho y derecho: el objeto propio de la educación no es el niño que babea, ni el adolescente de manos enrojecidas, ni siquiera el joven ansioso por sumergirse de lleno en la vida, sino simplemente el Hombre, verdadero y único objeto de la educación; ésta no se ocupa del niño, sino en la medida necesaria para enseñarle a superar su condición infantil.

El hombre en su conjunto

En cuanto a la educación del hombre, la pedagogía clásica está enfocada hacia una formación totalizadora: en esto, por el contrario

[1] CLEM. *Paed.* I, 16, I.

vemos que coincide con la pedagogía contemporánea, la cual también insiste sobre la educación o formación «general», en contraposición al interés demasiado exclusivo que apunta a la «instrucción», al mero desarrollo de las facultades intelectuales. El hombre cuerpo y alma, sensibilidad y razón, carácter y espíritu.

Ante todo el cuerpo: el viejo ideal caballeresco ha impregnado tan profundamente la tradición griega que el gusto, la inclinación por la educación física continúa siendo, por lo menos a comienzos de la época helenística, el carácter más distintivo de la cultura griega contrapuesta a la de los Bárbaros. Desde largo tiempo atrás, sin duda (por lo menos desde el siglo VI, con Xenófanes de Colofón, como hemos visto), el pensamiento antiguo tenía ya conciencia de la antinomia suscitada entre las exigencias contradictorias, y de por sí totalitarias, de la cultura deportiva y la cultura del espíritu. El equilibrio entre estas dos tendencias nunca pudo realizarse en la práctica sino de manera precaria. Pero una cosa es establecer las modalidades de realización empírica y otra cosa es definir la esencia de un ideal, como trato de hacerlo aquí. Sin duda, el pensamiento antiguo no renunció jamás al ideal, que llegó a ser poco a poco prácticamente irrealizable, del hombre completo, del hombre que desarrolla por igual las potencias de su cuerpo y de su alma.

La fórmula clásica que expresa este ideal aparece en la pluma de un poeta latino, en una época tan tardía como el siglo II d. C.: «En nuestras plegarias hemos de pedir la salud del espíritu junto con la salud del cuerpo»,

Orandum est ut sit mens sana in corpore sano [2].

Si el tipo de cultura fundamentalmente deportiva, propia del atleta profesional, es a veces objeto de una crítica vehemente, tal actitud no obedece tanto a prejuicios del intelectual puro como al ideal tradicional del hombre completo, armoniosamente equilibrado, ajeno al adiestramiento especializado del campeón que anhela superar una marca.

Esta aspiración al hombre total tampoco se echa de menos en los programas escolares. Teóricamente (sólo se trata aquí, insistimos, de definir un ideal) la educación helenística no consiente en renunciar a su carácter artístico; inclusive trata de reflejar los progresos de una cultura cada vez más diferenciada; añadiendo al programa tradicional de educación musical, herencia de la época homérica, una introducción a las artes plásticas.

Asimismo, el programa teórico de la «cultura general», de esa ἐγκύκλιος παιδεία que pretendería definir la formación básica de toda inteligencia verdaderamente cultivada, se empeña por totalizar las ventajas que supone una preparación literaria y una preparación matemática.

[2] JUV. X, 356.

Esta aspiración nostálgica hacia una totalidad humana en nada se manifiesta mejor que en la confrontación apasionada de las dos formas rivales de la cultura superior: el arte oratorio y la filosofía. Una y otra pertenecen, con igual derecho, a la esencia de la cultura antigua: el diálogo entre ambas, por momentos tan áspero, tan tenso, define esta cultura. Debemos imaginarnos al hombre helenístico en actitud vacilante ante esta opción difícil: la elección no se decide sin algún disgusto o sin algún esfuerzo de síntesis.

Ya hemos observado que cada una de estas formas rivales de la cultura procuró siempre reivindicar para sí una parte del prestigio indiscutible de su rival: desde Platón hasta Temistio [3], los filósofos no admitieron jamás que la Verdad pudiera prescindir de las Musas; los retóricos de la Segunda Sofística, según ya lo hacía Isócrates, reivindicaban por su parte el hermoso título de filósofo para su ideal del orador.

En esta actitud es preciso ver algo más que una necesidad de compromiso, algo más que un deseo interesado de atraerse la clientela apropiándose de las ventajas del negocio rival. Entre estos dos polos de la cultura antigua se establece una tensión dialéctica, patética y fecunda (una forma más del ἀγών, de la rivalidad, de la noble Discordia): ni el orador ni el filósofo pueden ignorarse recíprocamente ni pueden renunciar a lo que constituye la ambición justa de su rival. El hombre griego quiere ser, al mismo tiempo, el artista y el sabio, el literato de sutileza risueña y florida, y el pensador que conoce el secreto del mundo y del hombre, que sabe deslindarlo con rigor geométrico y extraer de ello una norma de vida; pues todo ello es el Hombre, y elegir, para él, sería mutilarse.

Sin duda alguna, la realidad cotidiana daría las más de las veces un cruel desengaño a esta aspiración paradójica y, en cierta medida, desesperada: los progresos técnicos alcanzados en todos los dominios por la cultura griega, justamente en la época helenística, dejaban en descubierto los límites que imponen a la persona humana las reducidas posibilidades de su sistema nervioso y la duración limitada de su vida. La civilización antigua pudo ya conocer algo acerca de las dificultades en que se debate nuestra monstruosa civilización moderna, cuyas colosales realizaciones han rebasado ya la escala humana para alcanzar la dimensión planetaria (¿qué físico puede hoy en día pretender el dominio de toda la ciencia física?); ya el hombre helenístico se sintió desgarrado por dos fuerzas antitéticas: esa aspiración totalitaria, que nosotros llamamos con nuestro pobre griego, tendencia enciclopédica, y esa necesidad, no menos esencial para el humanismo, de mantener en la cultura humana su forma y, en cierto modo, su dimensión personalista.

Como ya se ha visto, el único tipo de cultura helenística que logró

[3] THEM. *Or.* XXIV, 302 D-303 A; cf. SYN. *Dion,* 4, 1125 A.

reunir en un solo haz la gimnasia, la música, las letras, las ciencias y las artes, el de la efebía aristócrata, lo hizo a costa de sustituir el conocimiento verdadero por un barniz superficial y frívolo, una caricatura del humanismo. Pero la fecundidad de un ideal no se mide solamente por el porcentaje más o menos elevado de sus realizaciones prácticas: la nostalgia, la inquietud, los remordimientos que deja en el fondo del alma la Forma entrevista, aun cuando realizada imperfectamente, también constituye una especie de presencia. Si bien es cierto que el hombre helenístico no llegó a ser jamás en la práctica ese hombre total, jamás dejó de recordar que quería serlo y nunca renunció de buen grado a ese ideal.

Primacía de la moral

Por lo menos en cierto sentido, esta aspiración humanista hacia la educación integral ha triunfado siempre: en el de la primacía concedida a la formación moral. El clasicismo no quiere limitarse a formar un literato, un artista, un sabio: busca al hombre, es decir, busca ante todo un estilo de vida conforme a una norma ideal. Su ejemplo asume aquí para nosotros, un alto valor ejemplarizante, pues se trata de un objetivo que nuestro sistema de educación, secularizado progresivamente desde la Reforma y la Contrarreforma, había terminado por perder de vista.

Cuando el Griego habla de la «formación de la infancia», *τῶν παίδωνἀγωγή*, se refiere ante todo, esencialmente, a la formación moral.

Muy significativa resulta, a este respecto, la evolución semántica (esbozada desde el período helenístico) que ha llevado al vocablo «pedagogo» hacia su actual significación de «educador»: y es que, en efecto, este humilde esclavo desempeñaba en la formación del niño un papel más importante que el del maestro de escuela. Este último no es más que un técnico que se ocupa de un sector limitado del entendimiento; el pedagogo, por el contrario, permanece al lado del niño durante toda la jornada, lo inicia en los buenos modales y en la virtud, le enseña a comportarse en el mundo y en la vida (lo cual es más importante que saber leer)... Entre nosotros la escuela representa el factor decisivo en la educación; entre los Griegos tal misión incumbía al medio social en que el niño iba creciendo: la familia, la servidumbre, el entorno social.

La misma preocupación predominante se abre paso en los niveles superiores de la enseñanza: el gramático que explica a Homero, el retórico que enseña a hablar bien, insisten una y otra vez, en todo momento en la virtud moralizadora de sus autores o de sus ejercicios. Y esto, sin mencionar al filósofo que, durante la época a que hemos llegado, no aspira tanto a revelar la naturaleza profunda del universo o de la sociedad, como a enseñar, tanto práctica como teóricamente,

un ideal ético, un sistema de valores morales, así como el estilo de vida adecuado que permita realizarlos.

De ahí la idea de que toda formación superior implica un vínculo profundo, total y personal entre el maestro y su discípulo, vínculo en el cual, según ya sabemos, el elemento afectivo, si no pasional, desempeña un papel considerable. Ello explica el gran escándalo que provoca la comercialización de la enseñanza instituida por los primeros Sofistas, así como la ausencia, en la antigüedad, de centros de enseñanza superior propiamente dicha, que equivalgan a nuestras Universidades modernas, esos grandes almacenes culturales: la escuela, para los Griegos, es el pequeño grupo fervoroso reunido en torno al prestigio de un maestro, y cuya unidad se ahonda gracias a un régimen de vida más o menos comunitario, que multiplica las relaciones estrechas.

El hombre en cuanto hombre

Trataremos ahora al hombre en su conjunto, y no en una de sus formas o funciones particulares. Y subrayo de paso que la diferenciación sexual tiende a diluirse en la educación helenística, en tanto que había sido tan importante en la época arcaica, cuando la educación sáfica, según ya hemos visto, se oponía a la formación viril tan profundamente marcada por la pederastia. Desde entonces las jóvenes son educadas normalmente como sus propios hermanos, aunque la lógica del sistema no desembocase en todas partes, en una coeducación rigurosa, como la que tuvimos oportunidad de observar en Teos [4] o en Quíos [5].

El hombre contra el técnico

Pero la pedagogía clásica se interesa, sobre todo, por el hombre en sí mismo, no por el técnico destinado a una tarea particular. Y acaso en este aspecto se opone más netamente a la educación de nuestro tiempo, obligada a formar antes que nada los especialistas reclamados por una civilización prodigiosamente diversificada y por una técnica arrolladora.

Para desbaratar la objeción que nos plantea la postura antigua, no basta «explicarla» en función de los orígenes aristocráticos de la cultura clásica: es muy cierto que la existencia de la esclavitud permitía a los Griegos, identificar al hombre (libre) con el noble desocupado, a quien el trabajo de los demás liberaba de toda tarea envilecedora y le dejaba tiempo disponible para una vida de ocios elegantes y de libertad espiritual. Pero repito una vez más, las formas contingen-

[4] DITT. *Syll.* 578, 9.

[5] ATH. XIII, 566 E.

tes de la historia sirven de vehículo y los encarnan, a ciertos valores que las trascienden; procuremos más bien «comprender», en vez de explicar, lo cual resulta tanto más provechoso cuanto más difícil. También sobre este particular es preciso observar que el pensamiento antiguo rehusó deliberadamente comprometerse internándose en la senda por dónde se ha precipitado tan ciegamente la civilización moderna.

Menosprecia (en efecto, es un rechazo, más que ignorancia) la orientación técnica. Su educación aspira a la formación del hombre en sí, disponible ulteriormente para cualquier tarea, sin que nada lo limite de antemano a una determinada especialización.

Solamente la medicina, más necesaria para la sociedad, diferenciada más tempranamente como disciplina autónoma, logró imponer para sus adeptos un tipo de formación propia. Aun así, se observa que los médicos se sienten asediados continuamente por un complejo de inferioridad: desde Hipócrates a Galeno, los hemos oído repetir «que el médico también es un filósofo»; no quieren dejarse encerrar dentro de su cultura particular, sino que desean compartir la cultura común en el plano propiamente humano. El médico no se apoya para ello en su formación técnica, sino, que se esfuerza por ser también, como vimos en el caso de Galeno durante la época romana, un hombre culto, que conoce sus clásicos, que sabe hablar como un verdadero retórico y discutir como un filósofo.

De los Antiguos hemos heredado, justamente, la noción tradicional de cultura general (una de las acepciones, según hemos visto, de la expresión ambigua ἐγκύκλιος παιδεία: la educación clásica se jacta de dispensar una formación-tipo, a la vez general y común. Trata de desarrollar todas las virtudes del ser humano, sin atrofiar ninguna de ellas, de modo que éste pueda cumplir de la mejor manera la tarea, cualquiera que sea, la vida, las exigencias sociales o su libre vocación. El resultado ideal de semejante educación es, en cierta medida, un modelo humano indiferenciado, pero de muy elevada calidad intrínseca, listo para acatar todos los mandatos del espíritu o las exigencias de las circunstancias, καιρός. Los Antiguos tenían clara conciencia de esta indeterminación fecunda de su ideal cultural: nadie lo ha expresado mejor que Juliano el Apóstata, en un pasaje lírico donde opone el «helenismo» tradicional a lo que él considera la barbarie de los Cristianos. El hombre bien dotado, nos dice [6], que haya recibido la educación clásica, será capaz de cualquier género de empresa; podrá muy bien contribuir al progreso de la ciencia, convertirse en un líder político, un guerrero, un explorador, un héroe: es algo así como un regalo de los dioses entre los hombres...

Cultura general, pero también cultura común: precisamente porque conduce a todas partes, conviene a todos por igual y constituye, por tanto, un poderoso factor de unidad entre los hombres. De ahí el acento, sorprendente en principio, que se pone en la noción de Pa-

[6] JUL. *Galil.* 229 E.

labra, $\Lambda \acute{o} \gamma o s$, dominante literaria de este tipo de educación. El Verbo es siempre el instrumento privilegiado de toda cultura, de toda civilización, porque constituye el medio más seguro de contacto y de intercambio entre los hombres: rompe el círculo encantado de la soledad, donde el especialista tiende inevitablemente a recluirse empujado por sus conocimientos.

También esto es humanismo: la atención se concentra sobre el carácter social de la cultura, sobre el peligro de toda actividad que se repliegue sobre sí misma, rehuyendo los intercambios de la vida común. Palpamos aquí la profunda justificación del rechazo opuesto por la tradición antigua a la gran idea de Platón, que pretendía convertir las matemáticas en el instrumento esencial de la formación del espíritu. No cabe duda que, por ser puramente racionales y por ser la razón un elemento común a todos los hombres, las ciencias matemáticas dan la sensación de convenir a todos; pero cuando uno se eleva por encima de su grado más elemental, el ambiente árido, en el que aquéllas se desenvuelven, se torna muy pronto intolerable para la mayoría de los espíritus: el propio Platón conviene en ello, al destacar el valor selectivo que por ello encierran estas ciencias tan difíciles.

Humanismo literario, no científico

Cuando se trata de formar no ya a un reducido equipo de dirigentes, sino a toda una *élite* social, es mejor mantenerse en el nivel más vulgar de la palabra, en el dominio más concreto de las letras, dentro de esa zona media de las ideas generales, de los grandes sentimientos generosos a que tan afecta es la tradición clásica y en la que ésta ve el campo propicio para una cultura común al conjunto de los espíritus.

Por supuesto, ésta no renuncia a las matemáticas (en realidad no querría verse llevada a renunciar a nada), pero es digno de notarse que no retiene de ellas casi ninguna otra cosa que su valor de cultura formal y preparatoria: en el programa ideal de la educación helenística las cuatro ciencias matemáticas sólo figuran a título de disciplinas de nivel secundario; la alta cultura científica es una especialidad, es el objeto de una vocación excepcional y, como toda especialidad, pronto sospechosa de extraviarse fuera del ambiente humano.

Permítaseme que insista, porque el hecho es importante: en definitiva, a los ojos de la posteridad, Isócrates aventajó a Platón. La cultura clásica es esencialmente una formación estética, artística, literaria, no científica. Homero ha quedado como el «educador de Grecia»; los filósofos no lograron expulsarlo de la República, más aún, renunciaron inclusive a la tentativa de hacerlo; Euclides no logró por cierto sustituirlo.

La iniciación en el nivel superior de la vida espiritual se realiza a través de la poesía, ese instrumento maravilloso que encanta el alma de los hombres y que, mediante voces secretas, induce en su corazón cierto conocimiento intuitivo de la verdad, de la belleza y del bien; experiencia de infinitos matices, sutil y complicada, que deja muy atrás las demostraciones rigurosas y los conceptos puros del geómetra: la sutileza espiritual, para el humanismo, importa más que el espíritu geométrico. El hombre culto, a juicio de los clasicistas, es aquel cuya infancia ha sido arrullada por los dioses de Héctor o por los relatos narrados en el palacio de Alcinoo, que ha descubierto las pasiones del hombre y su corazón se adentra en «un epílogo coral de Eurípides», o en tal o cual anécdota referida por los historiadores; y que ha adquirido así cierta experiencia psicológica, un sentido afinado de los valores morales, de lo real y de lo posible, del Hombre y de la vida.

Valor de la tradición

La virtud propia de la poesía actúa por sí misma: poco importa aquí que los pedagogos helenísticos hayan perdido a menudo de vista esta justificación profunda; los hemos visto frecuentemente en apuros para explicar el papel eminente que se asigna a Homero en la educación. Sus intentos de hacer de él un maestro de moral o elocuencia son lamentables, pero la experiencia poética prescindía de sus complacientes explicaciones. Tal vez sean ridículas, pero lo fundamental es que se mantuvo intacta la continuidad de la tradición.

Pues el humanismo, en definitiva, descansa sobre la autoridad de una tradición que se recibe de los maestros y que se transmite, a su vez, sin discusión alguna. De lo cual, lo señalo al pasar, se infiere otra ventaja: una homogeneidad fundamental que favorece la comunicación, la comunión entre todos los espíritus, así los de una misma generación como los de todo un período histórico. Ventaja cuyo valor podemos apreciar hoy día, en medio de la actual anarquía en que se debate nuestra cultura: en el seno de un cultura clásica todos los hombres poseen en común un mismo tesoro de admiraciones, modelos, reglas y, ante todo, ejemplos, metáforas, imágenes y vocablos, un lenguaje común. ¿Quién, entre los modernos, puede evocar sin nostalgia ese clima cultural?

Polivalencia indiferenciada

Pero volvamos a la técnica: el ideal de la cultura clásica, en suma es a la vez anterior y trascendente a toda especificación técnica. Anterior: el espíritu, una vez conformado, es una fuerza admirable, perfectamente libre, totalmente disponible para cualquier tarea particular.

En la educación helenística no falta, por cierto, como ya lo he señalado, la enseñanza profesional, que le permite al aprendiz contar con un maestro que lo acepta como ayudante. Pero el espíritu clásico

implica cierta descalificación de esta adaptación, limitada en su alcance, de las virtualidades del espíritu: queda sobreentendido, que lo importante es ser un hombre inteligente, un hombre que sepa ver con claridad y juzgar con rectitud. En cuanto al oficio en sí, sólo se trata de un esfuerzo de rápida iniciación, ya que cualquier individuo, dotado de las cualidades necesarias, es capaz de hacer cualquier cosa.

Por otra parte, el ideal clásico trasciende la técnica: humano en principio, el hombre culto, aunque se convierta en un especialista altamente cualificado, debe preocuparse ante todo por continuar siendo hombre. También en esto el diálogo con el espíritu antiguo se hace instructivo para el hombre moderno. Padecemos una evidente sobreestimación metafísica de la técnica: acaso resulta útil oír a los Griegos insistir acerca de la finalidad humana, única, que puede legitimar cualquier actividad especial.

Existe un terrible imperialismo en el seno de toda técnica. En virtud de su lógica propia tiende a desarrollarse según su línea particular y para sí misma, y concluye por esclavizar al hombre que la ejerce. ¿Quién no se hace cargo, en los tiempos que corren, de la inhumanidad a que puede conducir la ciencia en el caso del sabio, la biología en el caso del médico que olvida que debe curar a los hombres, la ciencia política en el caso del hombre de Estado a quien una doctrina demasiado segura torna tan fácilmente implacable? Los clásicos no cesan de recordarnos que ninguna institución, ningún conocimiento, ninguna técnica debe convertirse jamás en un fin en sí: manejados estos elementos por hombres puestos al servicio de los hombres, deben subordinarse siempre, en su ejercicio y en sus resultados, a este valor supremo: lo humano.

Más allá del humanismo

La riqueza de un ideal se obtiene a expensas de la lógica: no es fácil esquematizar la esencia del clasicismo, pues su realidad vivida no es encarnación de *una* idea. Pero el hecho de insistir en el peligro que representa la Idea llevada demasiado lejos, sin correctivos suficientes, por la vía de su realización empírica ¿no es, precisamente, una de las reivindicaciones fundamentales de su sutileza espiritual?

El pensamiento helenístico, por ejemplo, jamás renegó formalmente del viejo ideal totalitario de la ciudad antigua, el de una consagración fundamental del hombre a su sociedad, pues aun cuando ese ideal estuviese ya de hecho muy superado, sus supervivencias han contribuido a conferir gravedad a la imagen un tanto vacilante que la formación clásica da al hombre. Además, esas mismas supervivencias servían de apoyo y de separación a la nueva civilización totalitaria que debía florecer en la *Spätantike*, durante el Bajo Imperio, y en Bizancio. La historia de la civilización nos muestra constantemente ese curioso fenómeno de superposición: las supervivencias rezagadas de un estadio arcaico son también el germen de un desarrollo futuro.

Queda en pie que el humanismo clásico, en conjunto, estuvo profundamente signado por el ideal personalista, tan característico de este período helenístico en que el clasicismo adquirió su Forma definitiva: la educación clásica trata de formar al hombre en cuanto tal, y no en cuanto elemento puesto al servicio de un aparato político, o como abeja en la colmena.

Tendencia privativa del espíritu helenístico es hacer del hombre un valor supremo, entiéndase del hombre libre, rico y culto, a quien la educación ha transformado en hombre pleno, que ha llegado a la *humanitas* por el camino de la *paideia*. Libre, absolutamente libre, frente a los muros abatidos de su ciudad, abandonado por sus dioses, el hombre helenístico trata de buscar en vano, ante un mundo ilimitado y un cielo desolado, algo a qué asirse y con relación a lo cual organizarse u ordenarse: mas no halla otra solución que la de recluirse en sí mismo, buscar en sí mismo el principio de su propia realización.

En esto es posible ver una contracción de la perspectiva y un peligro. Y no sin razón. Cabe temer que el humanismo clásico no sirva sobre todo para formar al hombre de gusto, al hombre culto, al literato y al artista; que cultive ante todo las posibilidades del alma que procuran el refinamiento de la experiencia interior, los placeres delicados, la dulzura de vivir. Y es muy cierto que así ocurrió algunas veces, en particular durante la época propiamente helenística.

Pero en tales casos las condiciones históricas (políticas, económicas, sociales y técnicas) dejaron en cierta medida sin aplicación el admirable capital humano así preparado. Digamos, una vez más, que la educación clásica suministra la materia prima de un tipo humano superior, apto para todo menester, supuesto que él descubra a qué o a Quién consagrarse. Y si no acierta a realizarse superándose, el humanismo clásico se repliega sobre una perfección inmanente, se absorbe en una contemplación estética egoísta, que bien puede parecer frívola y vana a los ojos de una cultura más severa o más ambiciosa. Tal ocurrió con frecuencia durante el período helenístico.

Pero la fecundidad del sistema no se limita a sus primeras realizaciones históricas, empíricas y contingentes. El humanismo clásico puede también alcanzar, y lo alcanzó de hecho, un estadio de superior grandeza al colocarse al servicio de una causa más grande aún, a la cual la persona humana acepta consagrarse para realizarse superándose. Pues el humanismo no es algo necesariamente cerrado y replegado sobre sí mismo. Sin necesidad de salir de la antigüedad, la continuación de esta misma *Historia* habrá de ofrecernos dos notables ejemplos de ello, el uno al demostrarnos cómo la educación clásica se puso primeramente al servicio del Estado, en aquella misma Roma donde el antiguo ideal de la ciudad florece dentro de un contexto de civilización helenística; el otro, cuando más tarde, en el Imperio cristiano, se pone al servicio de Dios.

TERCERA PARTE

ROMA Y LA EDUCACIÓN CLÁSICA

CAPÍTULO I

LA ANTIGUA EDUCACIÓN ROMANA

Para abordar el estudio de la educación romana es necesario que demos un salto hacia atrás; primeramente, en el plano cronológico: nos remontaremos, si no hasta el año 753 a. C. (pues el lector, según imagino, no esperará que le describa, con el respaldo de Plutarco [1], cuál era el panorama de la educación en tiempos de Rómulo), por lo menos hasta el siglo IV a. C. Y más todavía en el plano ideológico: todo el desarrollo espiritual de Roma está desplazado por lo menos dos siglos con respecto al espíritu griego. Su evolución, en términos generales, fue paralela a la griega, pero más tardía, más lenta y, tal vez menos radical.

La originalidad romana

La contraposición entre Romanos y Griegos se funda ante todo en ese contraste entre dos estadios de desarrollo anacrónicamente correlacionados: lo que gusta corrientemente llamarse la virtud «romana» no es otra cosa que la vieja moral de la ciudad antigua, a la que se mantuvieron fieles los Romanos de la República, esos Romanos robustos, rígidos y, si bien se mira, todavía bárbaros, comparados con los Griegos de su tiempo, ya entonces tan evolucionados, tan civilizados, probablemente demasiado, aun cuando me parezcan menos de-

[1] *Rom.* 6.

generados que liberados, emancipados del viejo ideal totalitario y ya en el estadio de la ética personalista de la παιδεία.

Por una parte, la originalidad romana, frente a las griega, se halla marcada por ese arcaísmo remanente. Roma no se liberará jamás por completo del ideal colectivo que consagra el individuo al servicio del Estado; jamás consentirá en renunciar a él, ni aun cuando la evolución de las costumbres la haya alejado de aquél; Roma volverá sus ojos con nostalgia hacia ese ideal y se esforzará periódicamente por retornar a él. Baste evocar el esfuerzo de restauración moral sucedido en tiempos de Augusto, cuando Horacio cantaba:

Dulce et decorum est pro patria mori[2],
(Es dulce y digno morir por la patria,

acudiendo a la misma fuente de inspiración que había animado a Tirteo de Esparta o a Calino de Éfeso seiscientos años antes.

Pero el Romano no es solamente un rezagado: su arcaísmo posee un sabor peculiar. Durante los primeros siglos de su desarrollo, la civilización romana se fue elaborando de manera independiente, al margen del mundo griego, sin sufrir todavía profundamente la influencia de éste. En la medida en que subsista alguna influencia de ese sentido primitivo en la cultura latina posterior, incluso cuando haya sido como absorbida en el área helenística, Roma continuará contraponiéndose a Grecia. En particular, si la educación latina sigue siendo, hasta el fin, algo muy distinto de la educación clásica griega, a la cual sin embargo veremos que se amolda estrechamente, es en la medida en que conserva ciertos rasgos de aquella vieja y original educación romana que trataremos ahora de analizar (1).

Un pueblo de campesinos

Se la puede definir con una sola palabra: en sus orígenes advierto no una educación caballeresca, como en la Grecia heroica, sino una educación de campesinos. En sus orígenes: quiero decir simplemente a fines del siglo VI; no es cuestión de remontarse más allá de esta fecha, porque únicamente interesa el origen inmediato, cuyo recuerdo consciente influyó sobre la tradición. (2)

Hacia fines del siglo VI Roma y la cultura romana aparecen dominadas por una aristocracia rural, de propietarios que explotan directamente sus propias tierras: una clase social muy distinta, por consiguiente de la nobleza guerrera de la epopeya homérica, una clase muy distinta también de aquella aristocracia indoeuropea, cuyas características, en los albores de la historia, la lingüística comparada ha reconstruido hipotéticamente.

Este carácter de vinculación a la tierra habría podido ser eliminado por la influencia etrusca que hizo de Roma una ciudad, una ciudad verdadera, activa y animada; pero la expulsión de los reyes y el establecimiento de la República (509, 508 ó 503) parecen haber significado la victoria de la aristocracia rural sobre los elementos urbanos (3) y, por consiguiente, debió implicar un refuerzo del dominio de la clase social campesina. Y ésta a continuación fue mantenida por el aporte reiterado de familias itálicas, que integrándose sucesivamente a la vieja nobleza romana la ligaron más estrechamente aún a la tierra y la impidieron que se urbanizara demasiado: elementos sabinos, desde el siglo VI con los Claudios[3], luego Latinos, Etruscos, Campanios...

En todos los órdenes se manifiesta este carácter dominante. Por ejemplo, en la onomástica: el patriciado latino perdió el uso de los nombres compuestos del tipo Etéocles o Dúmnorix, tan del gusto de las viejas aristocracias indoeuropeas, siempre orgullosas; en el sistema romano de los *tria nomina* se refleja con frecuencia el espíritu férreo del campesino; nombres propios sin imaginación alguna: *Primus, Quintus, Decimus; Lucius, Manius, Marcus* (o sea «nacido del alba, por la mañana, en marzo»); sobrenombres realistas que aluden a la vida de campo, como *Pilumnus* (pilón de majar el trigo), *Piso* (de *pisere*, triturar), *Fabius, Lentulus, Cicero* (inspirados por los nombres del haba, lenteja y garbanzo[4]).

Todo el latín, en realidad, se nos presenta como una lengua de campesinos (4): cuántos nombres, cuya acepción se amplió más tarde, eran originariamente voces técnicas de la agricultura. Por ejemplo, *laetus* se aplicó primeramente a una tierra bien abonada; *felix*, a la fertilidad del suelo; *sincerus*, a la miel sin cera; *frugi*, al beneficio; *egregius*, a una bestia separada del rebaño, antes de significar alegría, felicidad o dicha, verdad, virtud o gloria. *Putare*, antes de «pensar», significó «podar», luego «hacer una muesca en una varilla», y de allí «calcular». ¡Y qué decir de los innumerables clisés rurales, de las fórmulas proverbiales, del genio mismo de la lengua insulsa, pobre, absolutamente concreta!

De igual modo, la planta tradicional de la casa romana se desarrolló alrededor de la primitiva finca campesina (5): el núcleo consiste en una cabaña rectangular, que con el tiempo será el *tablinum*, la sala principal; en la parte anterior, el *atrium* (que jamás se techará del todo) no es otra cosa que el antiguo corral de la granja; en la parte posterior, el suntuoso peristilo de la mansión pompeyana refleja un tratamiento estético, con todos los recursos que provee la arquitectura helenística, del antiguo huerto.

Una educación campesina

Se explican así las características muy originales de la más antigua

[2] *C.* III, 2, 13.

[3] SUET. *Ti.* 1.

[4] PL. *N. H.* XVIII, 10.

educación romana: era una educación de campesinos (adaptada, desde luego, a una aristocracia). Para comprenderla no tenemos más que observar cuál es en esencia aún hoy, la formación de nuestros modestos aldeanos. La educación, para ellos, es ante todo la iniciación progresiva en un modo de vida tradicional. Desde el momento en que se despierta su conciencia, ya en sus mismos juegos, el niño se esfuerza por imitar los gestos, el comportamiento y las tareas de sus mayores. A medida que va creciendo, se introduce, se hace admitir, silencioso y reservado, en el círculo de los adultos. Oye hablar a los viejos, sobre la lluvia, el buen tiempo, los trabajos y los días, los hombres y los animales, y se inicia de esta manera en toda una sabiduría. Poco a poco se incorpora a los trabajos del campo, acompaña al pastor o al labrador, procura desempeñar el papel de éstos y siente como un honor el hecho de que se le considere digno de ello.

La costumbres de los antepasados

Sobre un modelo de tal tipo debemos imaginar la antigua educación romana. Esta descansa sobre la noción fundamental del respeto a la costumbre ancestral, *mos maiorum*. Revelar esa costumbre a la juventud, hacerla respetar como un ideal indiscutido, como la norma de toda acción y de todo pensamiento, es la tarea esencial del educador.

Este concepto no era extraño a los Griegos de la época arcaica: ya lo hemos encontrado en Teognis [5]; pero, según se recordará, cuando Teognis evoca «la Sabiduría que todo niño aprende de los Mejores», lo hace con un carácter polémico, oponiéndose al nuevo espíritu con una reacción huraña, propia de un conservador desesperado. En Roma la posición de lo tradicional fue siempre mucho más fuerte; siempre sera objeto de una veneración indiscutida: cuando en Roma se habla de *res novae*, de «innovaciones» o de «revolución» (para el latino ambos términos significan una misma cosa), se hace con un matiz peyorativo: «La fortaleza de Roma, reitera Cicerón citando a Enni [6] descansa tanto en las viejas costumbres como en el vigor de sus hijos»,

Moribus antiquis res stat Romana uirisque.

Por otra parte, a diferencia de la sabiduría cultivada en los clubes aristocráticos que frecuentaba Teognis, la *mos maiorum* es más que una ética, es más que un código de vida nobiliaria: implica una enseñanza que se extiende a todos los aspectos de la actividad humana, inclusive de la actividad técnica.

Educación familiar

El cuadro, el marco de tal formación, es la familia. Todos los historiadores del derecho se complacen en subrayar la sólida constitución de la familia romana, la autoridad soberana de que está investido el *paterfamilias*, el respeto de que es objeto la madre romana: en ninguna parte el papel de esta célula social aparece con tanta evidencia como en la educación. A juicio de los Romanos, la familia es el medio natural donde debe crecer y formarse el niño. Aun en la época del Imperio, cuando la instrucción colectiva en la escuela es ya una costumbre arraigada desde mucho tiempo atrás, se discuten todavía, según el testimonio de Quintiliano [7], las ventajas y los inconvenientes de ambos sistemas, y no siempre se renuncia al viejo método que retenía al niño en el seno de la casa familiar: *domi atque intra privatos parietes* [8].

¡Cuán diferente de Grecia! La oposición entre las dos pedagogías se manifiesta desde los primeros años: en Roma no se confía la educación del niño a un esclavo, sino que es la madre misma la que educa a su hijo [9]. Hasta en las mejores familias, la madre se honra de permanecer en su casa para asegurar el cumplimiento de este deber, que la convierte en servidora de sus hijos.

La influencia de la madre marcaba al hombre para toda la vida: de ahí el valor simbólico que la tradición asignaba a la famosa anécdota de Coriolano, cuando éste, rebelado contra Roma, marchaba sobre la Ciudad a la cabeza de los Volscos: ni los ruegos de los embajadores del pueblo romano, ni el de los sacerdotes, pudieron doblegarlo, pero si cedió a los reproches de su madre [10]. Anécdota legendaria, tal vez, pero que, expresaba un sentimiento real: en plena época histórica, en el siglo II o en el I antes de nuestra era, conocemos el papel que Cornelia, madre de los Gracos, Aurelia, madre de César, y Attia, madre de Augusto, desempeñaron en la vida de sus hijos, a quienes supieron educar para que fuesen verdaderos jefes [11].

Cuando la madre no bastaba para desempeñar esta función, se elegía, como institutriz de los hijos de la casa, a alguna parienta venerable, de edad madura, que sabía imponer en su derredor, incluso en los juegos una atmósfera de elevada inspiración moral y severidad [12].

Desde los siete años en adelante, el niño, lo mismo que en Grecia se liberaba de la dirección exclusiva de las mujeres; pero en Roma pasaba entonces a depender de su padre. Nada caracteriza mejor este rasgo que la pedagogía romana: el padre es considerado como el verdadero educador; vendrán luego los maestros, pero la acción de éstos se juzgará siempre más o menos asimilable a la influencia paterna [13]. Este es otro contraste con la Antigua Grecia, donde el padre que se ocupaba demasiado de su hijo, llegaba a hacer el ridículo [14].

Si las hijas permanecen más tiempo en la casa, a la sombra de su madre, dedicadas a hilar la lana y a los trabajos domésticos (tal es

5 THEOGN. I, 27.

6 *Resp.* V, 1.

7 QUINT. I, 2.

8 *Id.* I, 2, 1.

9 TAC. *D.* 28, 4.

10 LIV. II, 40, 5-9.

11 TAC. *D.* 28, 6.

12 *Id.* 28, 5.

13 QUINT. II, 2, 4.

14 AR. *Nub.* 1381; TH. *Char.* 20, 5.

todavía el régimen que la austera Livia impone a las nietas de Augusto [15]), los hijos por su parte acompañan al padre, siguiéndolo hasta el interior de la curia, donde asisten con él a las sesiones secretas del senado [16]; se inician a su lado en todos los aspectos de la vida que les aguarda, instruyéndose a través de sus preceptos y, mejor aun a través de su ejemplo [17]. El joven noble romano, vistiendo su toga bordada en púrpura, *Praetextatus*, asiste, como el κοῦρος griego, a los festines de los adultos; participa en ellos con sus cantos [18] y realiza la función de escudero servidor, pero no junto a un amante sino al lado de su padre [19].

El *paterfamilias* romano se entregaba con toda conciencia al cumplimiento de este papel de educador: que diferencia con la despreocupación o la incompetencia de los padres griegos, tal como éstos se nos aparecen en el *Laques* de Platón. Es necesario releer, a este respecto, el hermoso capítulo que Plutarco dedica a los desvelos que consagró Catón el Censor, a la educación de su hijo [20]: nos muestra vigilando de cerca su desarrollo, sirviéndole de maestro en todas las materias de la enseñanza, y pone de relieve la gravedad y el respeto hacia el niño que implicaba esta educación:

Maxima debetur puero reverentia,

repetirá a su vez Juvenal [21]. He aquí, en suma, uno de los rasgos fundamentales de la tradición romana.

No dejo de comprender que el viejo Catón es un reaccionario y que su comportamiento no excluye cierta exageración publicitaria; pero este hermoso celo por la educación de sus hijos, «del cual quería una obra maestra, formándolo y moldeándolo según el paradigma de la virtud perfecta [22]», también aparece en muchos otros padres de familia romanos, comenzando por su contemporáneo Paulo Emilio [23], cuyas tendencias filohelénicas lo convertían en una especie de representante de la educación «moderna», en oposición al tradicionalista Catón. La misma preocupación se advierte en Cicerón, al vigilar la educación de su hijo y de sus sobrinos [24], o en Augusto [25]; es uno de los rasgos que permiten distinguir a las antiguas familias apegadas a la tradición, como lo era la de los Casios [26], en tiempos de Tiberio.

El aprendizaje de la vida pública

La educación familiar concluía hacia los dieciséis años. Una ceremonia solemnizaba esta etapa: el adolescente se despojaba de la toga

[15] SUET. *Aug.* 64, 4.
[16] GELL. I, 23, 4.
[17] PL. *Ep.* VIII, 14, 4-5.
[18] NON. I, 107-108, s. v.*Assa.*
[19] PLUTT. *Qu. Rom.* 272 C.
[20] *Id. Cat. Ma.* 20.
[21] XIV, 47.
[22] PLUT. *Cat. Ma.* 20 (42 Amyot).
[23] *Id. Aem.* 6.
[24] CIC. *Att.* VIII, 4, 1.
[25] SUET. *Aug.* 64, 5.
[26] TAC. *Ann.* VI, 21 (15), 3.

bordada de púrpura y de las demás insignias que simbolizaban la infancia, y vestía desde ese mismo momento la toga viril. Aunque desde ese instante ya se contaba entre los ciudadanos, su formación todavía no se había completado: antes de comenzar su servicio militar debía consagrar normalmente un año al «aprendizaje de la vida pública», *tirocinium fori* (6).

Salvo excepciones [27], no era ya el padre quien se encargaba de ello, sino algún viejo amigo de la familia, algún político cargado de años, de experiencia y de honores. Cuenta Cicerón, por ejemplo, cómo su padre lo confió a Q. Mucio Escévola Augur, yerno de Lelio, uno de los sobrevivientes de la gran generación de los Gracos. El joven Cicerón se vinculó a Escévola, tratando de aprovechar todas las oportunidades para instruirse siguiendo su escuela: *fierique studebam eius prudentia doctior* [28]; en particular, inicióse en el derecho bajo su dirección, asistiendo a las consultas de aquel gran jurisconsulto [29]. Con el correr de los años, Cicerón habría de prestar, a su vez, los mismos servicios a muchos de sus jóvenes amigos: Celio, Pansa, Hircio, Dolabela [30].

En principio, al cabo del año terminaba el *tirocinium fori* propiamente dicho y el joven romano partía para enrolarse en el ejército; pero el aprendizaje político era una cosa demasiado seria como para considerarlo concluido con tanta rapidez. El joven noble continuaba siguiéndole los pasos a un hombre político de éxito, a su propio padre [31] o, con más frecuencia, a un gran protector. Cicerón, por ejemplo, continuó al lado de Escévola Augur hasta la muerte del anciano (ocurrida después del 88, acaso en el 84; Cicerón, nacido en el 106, habría vestido la toga viril hacia los años 90-89); luego, juzgando siempre que su formación no se hallaba aún terminada, se sometió a la dirección de un primo de su primer maestro, el Gran Pontífice Escévola († 82) [32].

Lo mismo ocurría con la carrera militar. Durante el primer año se prestaba servicio como soldado raso: se creía conveniente que un futuro jefe aprendiese ante todo a obedecer, y para un futura carrera política siempre se veía bien haber recibido alguna herida gloriosa o haber realizado alguna hazaña de novato: tal, por ejemplo, el caso del joven Escipión, el futuro Africano, que salvó a su padre, el cónsul, herido en la batalla de Tesino [33]. Pero, desde luego, los jóvenes nobles no eran tratados como simples conscriptos: tenían padrinos encargados de dirigirlos y protegerlos [34]. Por otra parte, muy pronto dejaban de ser meros soldados para servir como oficiales de estado mayor, *tribuni militum*, ya porque fuesen elegidos para ese grado por el pueblo, ya porque los designase el mismo general en jefe (7).

«Agregado administrativo» u oficial del estado mayor, el joven

[27] PL. *Ep.* VIII, 14-6.
[28] CIC. *Lae.* 1.
[29] *Id. Br.* 306; *Leg.* I, 13.
[30] QUINT. XII, 11, 6.
[31] PL. *Ep.* VIII, 14, 6.
[32] CIC. *Lae.* 1.
[33] LIV. XXI, 46, 7-8.
[34] CIC. ap. SERV. *En.* V, 546.

aristócrata romano concluye su formación a la sombra de una alta personalidad a quien profesa respeto y veneración. ¡Cuán distinta esta atmósfera de aquella que, en la antigua Grecia, el amor pederástico iluminaba con su turbio resplandor! Repárese también en el mérito que se concedía a la vejez, por su experiencia y su sabiduría: menos aún que Grecia, Roma no habría admitido cierta modalidad moderna (que algunos calificarán de «fascista») de exaltar las virtudes de la juventud y desdeñar la gerentocracia.

La moral romana

Si tratamos ahora de definir el contenido de aquella antigua educación, advertiremos, en primer lugar, un ideal moral: lo esencial es formar la conciencia del niño o del adolescente, inculcarle un sistema rígido de valores morales, de reflejos seguros, un estilo de vida. En suma, ya lo he dicho, este ideal es el de la ciudad antigua, hecho a base de sacrificios, privaciones y devoción, de consagración total de la persona a la comunidad, al Estado, el ideal de los griegos en tiempo de Calino y de Tírteo.

Lo que caracteriza a Roma es que ese ideal romano no fue discutido jamás; en la tradición, en el recuerdo colectivo de la comunidad, no se halla nunca la más leve señal de un ideal antagónico contra el cual hubiese tenido que luchar para imponerse el ideal de la ciudad, como había ocurrido en Grecia con el ideal homérico de la hazaña personal, fuente de superioridad y de gloria. Por supuesto, el amor a la gloria no es ajeno al alma romana, pero la hazaña no tiene jamás el carácter de gesta individual; siempre aparece estrechamente subordinada a su finalidad, al bienestar y a la salud pública.

El héroe romano, llámese Horacio Cocles, Camilo, Menenio Agripa u Octavio Augusto, es el hombre que, en circunstancias difíciles, salvó por su coraje o por su sabiduría a la patria en peligro. Bien lejos estamos del héroe homérico, de la fantasía un poco alocada de Aquiles, ese desertor cuya cólera coloca al ejercito aqueo a dos pasos del desastre, y que no retorna al combate sino para vengar, en duelo personal, la muerte de un amigo. *Salus publica suprema lex esto* [35]: el interés del país debe ser la norma suprema del valor y de la virtud.

Prácticamente, la educación moral del joven Romano, como la del Griego, se alimentaba por una selección de ejemplos que se ofrecían a su admiración; pero éstos estaban tomados de la historia nacional, y no de la poesía heroica. Poco importaba que muchos de esos *exempla* fuesen legendarios: se los presentaba y se los revivía como históricos.

El ideal familiar

Encontramos aquí la dominante familiar en la educación. La cultura romana será siempre una cultura aristocrática: al viejo patriciado le sucede una nueva *nobilitas*, no menos preocupada por ilustrar sus tradiciones familiares. La resistencia de la oligarquía en el siglo II a. C. y la reacción aristocrática que señaló la instauración del Imperio vinieron a reforzar, con el correr de los siglos, esta modalidad que también constituye, frente a la «democracia» griega, uno de los rasgos distintivos de la latinidad.

Al joven noble no sólo se le educa en una atmósfera de respeto a la tradición nacional, patrimonio común a toda Roma, sino también de respeto a las tradiciones propias de su familia. Sabemos en qué medida el orgullo de las casas nobles, ufanas de los magistrados curules que habían dado a la República, se ostentaba públicamente en el fasto de los grandes funerales, donde se hacían desfilar las imágenes de los antepasados y en que una oración fúnebre exaltaba, al mismo tiempo, la gloria de éstos y del propio difunto [36]. Fácil resulta imaginar cuántos recuerdos análogos ejercerían influencia sobre el niño, que diariamente contemplaba esas gloriosas *imagines* expuestas en el *atrium* familiar, y que escuchaba sin pausa la evocación de su recuerdo. Inconscientemente primero, y con toda conciencia después, el niño se sentía impulsado a modelar su propia sensibilidad y su comportamiento según un determinado tipo ideal, que era algo así como el símbolo distintivo de la familia.

Cada una de las grandes casas romanas observaba en cierto modo una actitud definida ante la vida, un comportamiento estereotipado: el orgullo indomable de los Claudios, la rigidez de carácter de los Junios, la austeridad de los Elios Tuberones o de los Quintios; se esperaba, en política, que un Casio se inclinase por las clases populares y un Manlio por la aristocracia. La crítica moderna se ha detenido curiosamente en estas tradiciones suponiendo que hayan inspirado esas anticipaciones, duplicaciones o triplicaciones de ciertos hechos de igual naturaleza que es frecuente encontrar en la tradición histórica de la República (8). No estoy convencido, sin embargo, de que el camino generalmente seguido por la crítica sea tan certero como parece: ¿por qué el ardiente deseo de ajustarse a un tipo ideal de conducta no habría podido inspirar, al cabo de muchas generaciones, el deseo de renovar una hazaña consagrada?

Valga un ejemplo. Se sabe que la tradición atribuye tres veces el gesto heroico de la *devotio* a un P. Decio Mus: el padre en el 340, su hijo en el 295 y su nieto en el 279, cada uno de ellos habría logrado, durante el transcurso de una batalla decisiva, forzar la victoria «consagrándose» él mismo, y junto con él, el ejército enemigo a los dioses infernales. Ya los Antiguos dudaban de la veracidad del tercer sacrificio; los Modernos van aún más allá y no admiten más que uno solo de estos suicidios sagrados (9).

No estoy en condiciones, por supuesto, de establecer la historici-

[35] CIC. *Leg.* III, 8.

[36] POL. VI, 53-54.

dad de ninguno de los tres, pero no veo nada que no sea psicológicamente verosímil en las palabras que Tito Livio pone en boca del segundo Decio en el momento en que éste se dispone a seguir el glorioso ejemplo de su padre [37]: «¿Por qué he de vacilar en seguir el destino de mi familia? A nuestra casa le ha tocado ofrecerse como víctima expiatoria cuando la patria está en peligro...» Igualmente, a propósito del tercero, Dión Casio [38] nos refiere que, en el momento de entablarse la batalla de Auscullum, muchos no dudaban de que también Decio seguiría el ejemplo de su padre y de su abuelo, tanto es así que el prudente Pirro habría advertido a los generales romanos que él había adoptado todas las medidas convenientes para que el tal Decio no se arriesgara a entregarse a la muerte.

El hecho de que tales relatos circulasen por Roma prueba, por lo menos, la realidad de los sentimientos que aquéllos suponen puestos en juego. No debemos minimizar la eficacia de esa herencia admitida y conscientemente revivida. Véase, por ejemplo, a plena luz de la historia, entre los contemporáneos de Cicerón, cómo un Catón, un Bruto, se sienten a sí mismos, y se piensan herederos e imitadores, ¡el uno de su abuelo Catón el Censor, y el otro de su lejano antepasado, real o supuesto, Bruto el primer cónsul! He definido la antigua educación griega, iluminada por Homero, como una imitación de los héroes: la educación romana sería, en cambio, una imitación de los antepasados.

La piedad romana

Más cívica, más familiar, la educación romana es asimismo, tal vez, más profundamente religiosa que la griega. También aquí es preciso subrayar la ausencia, en las bases de la educación latina, de algo equivalente a la epopeya homérica, esa obra tan madura, tan «moderna» y, en cierto sentido, tan poco religiosa (tan laica, decía Spengler). El sentimiento religioso, entre los Latinos, es algo más ingenuo, tal vez más profundo.

Así, pues en el marco de la vida pública Roma no admitió jamás el inmoralismo maquiavélico de tipo espartano. A la salvación de la patria todo debe entregarse, pero no todo puede permitirse: aún hay que respetar las leyes de la justicia, de la moral y del derecho. Se sabe, por ejemplo, de cuán minuciosas precauciones se rodeaba el ritual de la declaración de guerra: los Padres Feciales llegaban a la frontera enemiga y tomaban a los dioses y al derecho como testigos de la justicia de la causa romana: Roma no hacía la guerra sino para obtener lo que le correspondía... [39]

No pretendo afirmar, claro está, que la política romana haya sido siempre tan pura, pero la misma hipocresía, a fin de cuentas, implicaba un homenaje tributado al ideal, a la virtud. De hecho, la educación romana no dejaba de insistir en el ejemplo de los jefes virtuosos que habían antepuesto el respeto del derecho divino al interés inmediato de la nación: el incorruptible Fabricio, que entregó al rey Pirro el traidor que le proponía envenenarlo [40]; el heróico Regulo, que vuelve a Cartago para sufrir los suplicios que lo aguardaban por haber exhortado al Senado a rechazar las propuestas de paz que los púnicos le habían encomendado formular [41] (10).

El patriotismo romano se concibe a sí mismo como esencialmente religioso: «Mostrándote sumiso a los dioses, ¡oh romano!, dice Horacio, obtendrás el imperio»,

Dis te minorem quod geris imperas [42].

Y ya antes Cicerón había explicado con la mayor seriedad que Roma excedía a todos los demás pueblos en la piedad, en la atención prestada a las señales de los dioses, en la fe en su providencia [43] (11).

Este sentimiento religioso, en realidad, no es ajeno a una gran dosis de formalismo: «Estar atento a la voluntad de los dioses» significa observar con escrupulosa minuciosidad todos los signos, desde el vuelo de los pájaros y las entrañas de las víctimas hasta la exudación del bronce, señales con que los dioses manifiestan su buena disposición o su misteriosa cólera. La «piedad» es, esencialmente, la observancia de todos los ritos tradicionales con idéntica escrupulosidad: la noción romana no se halla exenta de cierta especulación sórdida, estrechamente interesada: ¡toma y daca!

Virtudes campesinas

Tal vez se quiera descubrir en ello un nuevo aspecto del carácter campesino, terrenal, de la Roma primitiva. Éste se encuentra en todas partes; son precisamente las virtudes campesinas las que la educación antigua se preocupaba por desarrollar: afición al trabajo constante, frugalidad y austeridad. El niño romano oía declamar contra el lujo corruptor y celebrar el desinterés de los viejos cónsules o dictadores como Cincinato, que cultivaban la tierra con sus manos hasta el día en que el voto del senado los desligaba del arado para elevarlos a la suprema magistratura [44].

Sé muy bien que también para los Griegos el lujo es uno de los síntomas de esa dejadez, τρυφή, que arrastra a la ruina a los hombres y a las ciudades, (12) pero en el ideal griego, hecho de sobriedad y de mesura, no existe esa rudeza campesina, en la que no cabe la sos-

37 LIV. X, 28.
38 DC. XL, 38 = ZON. VIII, 5.
39 LIV. I, 32, 6-14.
40 GELL. III, 8.
41 CIC. *Off.* III, 100.
42 *C.* III, 6, 5.
43 *Har. resp.* 19.
44 LIV. III, 27, 7-10.

pecha de que la economía pueda degenerar en avaricia. Roma no conocía nada equivalente a esa generosidad ostentosa, generadora de prestigio, que es posible analizar en los héroes de Homero y que también se advierte en la *cortezía* de nuestro medioevo occidental o, si se quiere, en el *potlatch* de nuestros sociólogos. Basta hojear el tratado de agricultura de Catón el Viejo para observar cómo se expone ingenuamente esa constante preocupación por sacar partido de todo: «reducir la ración de los esclavos enfermos[45]; saber aprovechar las veladas de invierno[46] y los días de lluvía[47]; vender todos los excedentes de la producción, así como el material de deshecho: carros viejos, chatarra, esclavos envejecidos o enfermos[48]...»

Nos estamos deslizando desde la ética a la técnica: precisamente por su orientación práctica, la vieja educación latina no concibe esta formación moral como algo separado del aprendizaje de la vida real, de sus responsabilidades. No se trata ya, como en la Hélade arcaica, de prepararse para una vida nobiliaria en que la hazaña, deportiva o guerrera, alterna con los placeres elegantes: el ideal romano es el del *paterfamilias*, responsable del buen gobierno de su patrimonio.

La educación física

Este carácter aparece con toda nitidez en el papel asignado a la educación física (13). En Grecia, desde los tiempos homéricos, la educación había observado la tendencias a alejarse de su primitiva finalidad militar para orientarse hacia el deporte desinteresado, hacia las marcas deportivas y la competición. Nada semejante ocurre entre los viejos Romanos. Desde luego, este pueblo de soldados-labradores no desdeña las cualidades físicas, pero la educación impartida a la juventud, en este dominio como en otros, se mantiene estrictamente utilitaria. Véase a través de Plutarco, qué es lo que Catón el Viejo hace aprender a su hijo: esgrima, lanzamiento de jabalina, manejo de la espada, caracolear y espolear caballos, manejar toda clase de armas; pugilato, aclimatación a los rigores del frío y del calor, cruzar a nado un río impetuoso y frío[49]. Los poetas se complacen en evocar los ejercicios militares de la juventud en el Campo de Marte, galopando a pleno sol, entre la polvareda, antes de lanzarse al Tíber[50].

No hay un deporte propiamente dicho: en latín, *ludus* es un diestratamiento o un juego; este vocablo, a diferencia del griego ἀγών, no implica con claridad la noción de competición; el lector reparará, por ejemplo, en las diversiones rústicas, tan hermosamente evocadas por Virgilio[51]: pastores que se ejercitan en la jabalina tirando sobre un

[45] CAT. *Agr.* 2, 4.
[46] *Id.* 37, 3.
[47] *Id.* 39, 2.
[48] *Id.* 5, 7.
[49] PLUT. *Cat. ma.* 20.
[50] HOR. *C.* I, 8, 4 s; III, 12, 7 s. Cf. VIRG. *En.* VII, 162-165; IX, 606; VEG. I, 10; VARR. ap. NON. I, 1558, s. v. *Ephippipum*.
[51] *G.* II, 529-530.

olmo, o que luchan con sus cuerpos vigorosos sobre una rústica palestra...

Con el andar del tiempo los *ludi* fueron adquiriendo, sin duda, el carácter de ceremonias más oficiales, más solemnes, pero me parece ver en ellas un espíritu de exhibición, más que de competición, aun cuando la vanidad pudiese hallar satisfacción en ellas, lo mismo que el deseo de brillar, de hacerse notar[52].

Sin duda, por otra parte, y por lo menos para los jóvenes nobles, la educación física no se circunscribiría siempre a la preparación militar: en tiempos del Alto Imperio podremos ver a la juventud reunida en clubes muy análogos a los colegios efébicos y consagrados a la práctica de ejercicios físicos, cuyo carácter premilitar aparece ya bastante desdibujado. Pero es interesante destacar (pues este aspecto de la educación romana suele a menudo descuidarse) que el deporte romano se desarrolló en un sentido profundamente original.

El fundamento del deporte griego es el atletismo puro, la palestra y el estadio; la juventud romana preferirá siempre el circo y el anfiteatro. El circo: la equitación, en Roma como en Grecia, es el deporte noble por excelencia; pero, tal como la práctica la juventud aristocrática, no se lleva a cabo tanto en las carreras como en los desfiles militares, en el caracoleo (que tampoco ignoraba la Grecia helenística, pues era una especialidad de los tarentinos[53]), el carrusel de evoluciones complejas, *ludus serpentis*[54], y sobre todo en el *ludus Troiae*, ejercicio que se remontaba a la época etrusca y que conoció una notable renovación a partir de Sila, y sobre todo de Augusto[55].

Además del circo, los combates en el anfiteatro: por extraordinario que pueda parecer, estos combates no estaban reservados a los profesionales, esclavos o condenados; la esgrima, aprendida bajo la dirección de un gladiador[56], formaba parte de la más refinada educación, como lo prueba el caso de Tito[57]. Se trataba de combates simulados, que probablemente no ofrecían ningún peligro, y aun más: en el anfiteatro se veía a los jóvenes de las mejores familias tomar parte en las «cazas», *venationes*[58], combates contra las fieras, osos[59] y leones[60]: después de esto no hay por qué asombrarse de las hazañas de un Cómodo...

El oficio de terrateniente

La antigua educación latina carece del elemento propiamente intelectual; éste sólo se desarrolla bajo la influencia griega. El joven Romano aprende únicamente aquello que debe saber un buen propieta-

[52] *CIL.* IV, 1595; XII, 533, 16.
[53] STEPH. BYZ. *s. v.*; D. P. *v.* 376.
[54] *CIL.* IV, 1595.
[55] SUET. *Caes.* 39, 4; *Aug.* 43, 5; DC. LIII, 1, 14; *LIV.* 26, 1... FEST. 504, 11 L.
[56] JUV. III, 158.
[57] DC. LXVI, 15, 2.
[58] *Id.* LXVII, 1, 2; SUET. *Dom.* 4, 11.
[59] *CIL.* XII, 533, 7-8.
[60] FRONT. *M. Caes.* V, 22 (37); 23 (38).

rio rural y, en primer término, la agronomía. Es preciso que él mismo sepa dar valor a sus bienes: si no cultiva él mismo la tierra, por lo menos debe dirigir la explotación, supervisar el trabajo de los esclavos, aconsejar a su granjero o a su capataz.

El papel reservado a las artes campesinas es asimismo una de las originalidades de la cultura romana. Sé muy bien que Jenofonte escribió su *Económico* y que Varrón al comienzo de su tratado de agricultura cita una cincuentena de autores griegos que escribieron sobre el tema; pero esta preocupación no alcanza, dentro del conjunto de la literatura griega, la importancia de la que en las letras latinas van jalonando, siglo tras siglo, los nombres de Catón, Varrón, Virgilio, Columela, Gargilio y Paladio.

Es éste, verdaderamente, uno de los ejes fundamentales de la tradición latina; es menester aquilatar cuánta experiencia y amplitud de criterio supo, el espíritu realista del Romano, encerrar en esta materia. No hay que hacerse una idea demasiado rutinaria de la agronomía romana: del viejo tratado de Catón se citan con demasiada frecuencia las recetas acumuladas sin orden alguno en la segunda parte[61], por ejemplo las que se refieren a las innumerables virtudes medicinales de las coles[62]; pero no todo el *De agricultura* cabe dentro de ese folklore supersticioso. Es un tratado de muy «moderna» inspiración, un manual de la nueva economía rural de la península itálica posterior a las conquistas: cría de ganado, arboricultura, cultivo del olivo y de la vid, en sustitución del antiguo cultivo de los cereales, cuya provisión se halla ahora asegurada por las provincias: Cerdeña, Sicilia, África...

En términos generales, la aristocracia romana supo adaptarse con flexibilidad a la evolución de las condiciones económicas y aprovechar todo el aporte de la agronomía científica, helenística o cartaginesa[63].

Comparados con los aristócratas griegos, los nobles romanos distan mucho de parecer «grandes señores»: son *squires, gentlemen-farmers*. Junto con la agricultura, se preocupan por enseñar a sus hijos todo cuanto un gentilhombre rural estima útil conocer. Existe una tradición enciclopédica romana, muy diferente de la polimatía de un Hipias: (14) no se trata de una curiosidad desinteresada, sino de aplicaciones prácticas.

El Romano, pues, se interesa por la medicina, pero no como los Griegos, a partir del siglo IV, en virtud de un cierto ideal de la persona humana, sino ante todo, como lo muestra Catón, para saber cómo curar a los esclavos e incrementar el rendimiento de la mano de obra.

Esta tendencia enciclopédica está recogida en colecciones de manuales redactados por polígrafos eruditos; la más característica es la

[61] CAT. Agr. 56, s.
[62] *Id.* 156-157.
[63] VARR. *RR.* I, 1, 10; PL. *N.* II, XVIII, 22.

de A. Cornelio Celso, que publicó en tiempos de Tiberio los veinte libros de sus *Artes*, donde trataba sucesivamente cuestiones de agronomía, arte militar, retórica, filosofía, medicina y derecho (15).

La retórica y la filosofía representan en ella el aporte de la influencia griega. El resto constituía el fondo propio de la verdadera cultura latina. El arte militar había sido llevado por la misma práctica a un elevado nivel de elaboración técnica: se lo enseñaba, normalmente, a través del ejercicio de la profesión de soldado y de oficial de estado mayor.

Finalmente, no es necesario insistir sobre el lugar que ocupaba la ciencia jurídica dentro de este conjunto. A diferencia de la justicia griega, sobre todo de la ateniense, fundada sobre unas pocas leyes muy sencillas y que tendía a juzgar más por la equidad que por el derecho, la justicia romana observó siempre un carácter muy formalista; presuponía todo un sistema de prescripciones de un tecnicismo refinado. Por otra parte, el espíritu tradicional del Romano atribuía gran autoridad a la cosa juzgada, al conjunto de los precedentes reunidos por la jurisprudencia. De ahí el papel que desempeña la enseñanza del derecho en la educación.

Desde la infancia (Cicerón se acordaba todavía de haber conocido tal uso[64]), se aprendía de memoria el texto de la ley de las XII tablas. Más tarde, como se ha visto, el joven noble recibía de un experto una verdadera formación profesional, durante su *tirocinium fori*: el derecho público se agregaba entonces al derecho privado, pues el conocimiento de las reglas exactas y del precedente oportuno desempeña un papel no menos importante en la vida política que en la práctica de los tribunales.

El conjunto de todos estos elementos conformaba una cultura y un sistema de educación típicamente latinos. De ellos se hallará una evocación atrayente, dentro de su brevedad (bien representativa de la sobria y escueta elocuencia romana anterior a la influencia griega) en la oración fúnebre que Plinio[65] atestigua haber sido pronunciada por Q. Cecilio Metelo Macedónico en el año 221, con ocasión de los funerales de su abuelo Lucio, (16) que había sido en dos ocasiones cónsul, jefe de la caballería, dictador, triunfador y gran pontífice: «Había logrado poseer los diez bienes por excelencia, sólo obtenidos por los Sabios tras una dura y difícil búsqueda que ocupaba toda una vida; quiso ser un gran soldado, un orador excelente, un general valeroso; afrontar la responsabilidad de grandes empresas, investirse de la suprema magistratura, poseer la sabiduría más excelsa, ocupar el primer rango entre los senadores, acumular una gran fortuna por medios honestos, dejar muchos hijos y adquirir celebridad en el Estado».

[64] CIC. *Leg.* II, 59.
[65] PL. *N. H.* VII, 139-140.

CAPÍTULO II

ROMA ADOPTA LA EDUCACIÓN GRIEGA

Existía en Roma, por tanto, una tradición pedagógica original; sin embargo la educación latina evolucionó en un sentido muy distinto, pues Roma se vio conducida a adoptar las formas y los métodos de la educación helenística.

Civilización romana y civilización helenística

Dentro del hecho fundamental que domina toda la historia de la civilización romana, hay una aspecto particular: no tuvo tiempo de desarrollarse una civilización autónoma, propiamente itálica, porque Roma e Italia se vieron integradas en el área de la civilización griega: recorriendo rápidamente las etapas que se interponían entre su relativa barbarie y el nivel cultural alcanzado precozmente por la Hélade, ambas asimilaron, con notable facilidad de adaptación, la civilización helenística. Este hecho es tan clamoroso que ya los mismos Antiguos tuvieron conciencia de él; es pues necesario, recordar los famosos versos de Horacio: «Grecia vencida conquistó, a su vez, a su salvaje vencedora e introdujo su civilización en el Latium bárbaro»,

Graecia capta ferum victorem cepit et artes
intulit agresti Latio [1]

No hay una civilización helenística por un lado, y una civilización

[1] HOR. *Ep.* II, 1, 156.

latina por otro, sino, como bien lo expresa la lengua alemana con su cómodo pedantismo, una *hellenistisch-römische Kultur*. Si resulta legítimo hablar de una cultura latina, es en tanto se la considera una fisonomía secundaria, una variedad particular de esa civilización única. En la educación, por ejemplo, el aporte original de la sensibilidad, del carácter y de las tradiciones de Roma sólo aparece bajo la forma de retoques puntuales y de tendencias que favorecen o inhiben, alternativamente, tales o cuales aspectos de la pedagogía griega.

Etapas de la influencia griega

Es importante datar esta integración y establecer sus etapas: si bien la elaboración técnica de la educación clásica romana no quedó concluida, según se verá, hasta fines del siglo I a. C., lo esencial ya se había adquirido desde el siglo II, bajo los efectos de la conquista del Oriente griego. Tal proceso ha sido llamado «la revolución espiritual del segundo siglo». (1) Pero ésta no fue sino la última fase, decisiva y particularmente fecunda, de un proceso de iniciación que había comenzado mucho antes.

Se remonta en suma a los orígenes mismos de Roma: ésta se hallaba situada en las márgenes, en los confines del mundo griego, que comenzaba muy cerca de ella, en Cumas, fundada un poco antes, hacia el 775-750, (2) y cuya influencia se irradiaba por los alrededores. Roma nunca se encontró indemne de la contaminación helénica. Sufrió esta influencia, primero indirectamente, a través de los Etruscos, que tanto habían recibido de los Griegos (hasta las postrimerías del siglo IV la educación etrusca atrajo a los hijos de las familias aristocráticas romanas [2]) (3); luego, a través de Campania, también muy rápida y profundamente helenizada y cuya irradiación fue muy sensible en el territorio latino desde el siglo VI. (4) Luego contactos directos en el siglo V, y sobre todo en el IV, merced a la afluencia de elementos griegos o helenizados en el seno de la plebe romana. A partir de entonces la influencia griega aparece en todos los órdenes, en la vida religiosa, (5) en el arte [3] y aun en la estructura de las murallas mismas de Roma: la de Servio, que data del 378, atestigua las estrechas relaciones que por entonces existían entre Roma y Siracusa [4] (6).

El movimiento se reactiva con nuevas energías después del año 340, cuando Roma se une a aquella Campania hosca tan impregnada de helenismo desde muy antiguo (7). Conocemos lo bastante bien la Pompeya prerromana, esa «ciudad helenística», como para entrever algunos aspectos de su sistema educativo; la juventud aristocrática estaba agrupada allí en una formación, la «joven guardia pompeyana», la VEREIIA PUMPAIIANA [5], modelada visiblemente sobre el tipo de la

[2] LIV. IX, 36, 3; cf. CIC. *Div.* I, 92.
[3] PL. *N. H.* XXXV, 154.
[4] LIV. VI, 32, 1.
[5] CONWAY, I, 42.

efebía helenística y que tenía como centro una magnífica palestra de puro estilo griego. (8) Tales son, como se sabe, las instituciones características que señalan la implantación de la cultura helenística en un territorio bárbaro (9).

La influencia griega no cesará de crecer con la conquista de los restos de la Magna Grecia (Tarento, 272) y de Sicilia (241-212), y luego, desde el 214 en adelante, sobre todo desde el 200, con la larga serie de guerras de Oriente que desembocaron en la anexión de Macedonia (168) y de Grecia (146); por último, y sobre todo (pues la rica y floreciente Asia, tenía, en esta fecha, más peso específico que la exigua Grecia), con la anexión del reino de Pérgamo en el 132, el imperio romano es desde entonces, y lo seguirá siendo siempre, un estado bilingüe cuyas fronteras incluyen una serie de provincias donde se habla el griego. Todos los historiadores han insistido, con pleno derecho, en las transformaciones profundas que esta invasión del helenismo introdujo en Roma: en ningún dominio son más notables que en el de la cultura del espíritu y, por consiguiente, de la educación.

Pues la civilización griega que Roma acaba de descubrir, en el siglo II, no es ya aquella delicada flor, intransferible, de la antigua civilización de la πόλις; es la civilización cosmopolita de la era helenística, habituada a la exportación de sus valores: ¿no había llegado acaso hasta el fondo del Turquestán y hasta el mismo corazón de la India? Si lograba implantarse en Egipto, en Mesopotamia, en Irán, países todos ellos de antigua cultura, ¿cómo no iba a conquistar a aquellos Itálicos, ingenuos aún, ya preparados a fin de cuentas por la penetración anterior del helenismo, a aquellos romanos, tan inteligentes, y con ideas tan claras acerca de sus intereses? Estos no tardaron mucho en percatarse de todas las ventajas que podían extraer de esta cultura griega, evolucionada y plenamente desarrollada, en contraste sobre todo con su cultura nacional, todavía rezagada en un estadio de evolución relativamente arcaico.

Acaso ya el propio Ap. Claudio Caeco, el célebre censor del 312, se había dejado influenciar por el helenismo[6]; en el siglo II es corriente que los hombres públicos romanos se dirijan a los Griegos en su propia lengua, con soltura, con brillo inclusive, como es sabido que lo hacía el padre de los Gracos (censor en el 169), quien había pronunciado ante los Rodios un discurso cuyo recuerdo aún perduraba en tiempos de Cicerón[7], o también Craso Muciano, que durante el cumplimiento de su misión en Asia (131) administraba justicia empleando alternativamente los cinco dialectos griegos, que él dominaba a fondo[8]. (10) El griego fue para los aristócratas romanos, ante todo, la lengua internacional, la lengua diplomática, la lengua de sus adversarios, y muy pronto, la de sus súbditos orientales.

Pero supieron descubrir rápidamente una ventaja más general en

[6] CIC. *Tusc.* IV, 4.
[7] CIC. *Br.* 79.
[8] QUINT. XI, 2, 50; VAL. MAX. VIII, 7, 6.

la adopción de la cultura griega: ¿acaso ésta no se orientaba por completo hacia el dominio del arte oratorio? Y bien, precisamente en virtud de su rezagada evolución cultural, en el siglo II Roma concedía a la palabra un lugar de privilegio semejante al que la Atenas de los Sofistas le había asignado en el siglo V: en Roma, como en las democracias griegas, el político debía saber conquistarse el favor de la multitud, conseguir el voto de la asamblea, reanimar la moral de las tropas, persuadir al tribunal.

Muy pronto los Romanos más sagaces descubrieron, bajo el magisterio de los griegos[9] en qué medida el conocimiento de la retórica podía incrementar la eficacia de un político ambicioso y bien nacido. Según parece[10], los primeros oradores latinos de formación griega aparecieron en tiempos de Catón el Censor (234-139), si bien Cicerón, mejor juez que nosotros, sólo hace remontar a M. Aemilio Lépido Porcina, cónsul en el 137, el honor de haber sido el primer artista de la palabra digno de compararse con los oradores áticos[11].

Junto con la retórica y con la formación literaria que le servía de base, Roma va descubriendo paulatinamente todos los aspectos de la cultura griega. Hay que ver con qué complacencia nos explica Polibio los servicios que el conocimiento de la astronomía puede prestar a un general en campaña, para organizar las diversas etapas de la marcha de sus tropas[12]: se cree percibir en sus palabras algo así como un eco de las doctas conversaciones de aquel círculo tan ilustrado en que creció Escipión Emiliano y en el que iban formándose los jóvenes nobles a la luz de las enseñanzas de sus maestros y de sus amigos griegos.

Sin embargo, sería forjarse una idea injusta de este medio si se lo imaginase integrado por gentilhombres, rudos campesinos, accesibles únicamente a consideraciones de interés inmediato (11). Estos no pudieron permanecer insensibles a los valores propiamente humanos de esta cultura griega, a sus aspectos más nobles y más desinteresados: no se puede dudar de la sinceridad y de la profundidad del filohelenismo de ciertos hombres como el primer Africano, y sobre todo de Flaminino, el vencedor de Cinocéfalos (197), o de Paulo Emilio, el de Pidna (168), y, desde luego, en la generación siguiente, de aquel círculo tan conspicuo agrupado en torno del hijo de Paulo Emilio, Escipión Emiliano (12). Entre las muchas anécdotas que a él se refieren, me parece oportuno recordar aquella en que, al contemplar el incendio de Cartago, se apodera de él un doloroso presentimiento, que lo hace pensar, ante la destrucción de la ciudad enemiga, que ese mismo destino podría tocarle a su propia patria[13]. No son éstos, por cierto, los sentimientos de un bárbaro, ni los de un hombre rústico; y es notable que, para reproducirlos Emiliano cite unos versos de Homero[14]:

[9] CIC. *de Or.* I, 14.
[10] *Id. Br.* 77-81.
[11] *Id.* 96.
[12] POL. IX, 15.
[13] APP. *Pun.* 132; DS. XXXII, 24.
[14] HOM. *Il.* VI, 448.

Llegará el día en que han de perecer la santa Ilión y Príamo y el pueblo de Príamo quedará a merced de las picas...

Y es también otro verso de Homero [15] el que brota lapidario de sus labios, cuando le llega la noticia de la muerte de su cuñado, el tribuno revolucionario Tiberio Graco [16]:

¡Muera como él quien quiera imitarlo!

En aquel ambiente los más excelsos nombres de la ciencia griega se codean con los de la más alta nobleza romana, ya se trate del historiador Polibio o del filósofo Panecio. ¿Será preciso recordar la influencia que, poco más tarde, ejerció Posidonio sobre la sociedad de su tiempo?

Este filohelenismo no es patrimonio exclusivo de un pequeño círculo aristocrático: toda Roma está impregnada de ese mismo sentimiento, como lo atestigua el teatro, que admite con la mayor largueza los modelos, los temas y los tipos griegos. Pero, para no salir del medio aristocrático, podemos calibrar la inteligente curiosidad de la juventud romana por los más elevados aspectos de la cultura griega, a través de la acogida entusiasta que dispensaba a los conferenciantes helenísticos que, llegados a Roma en misión diplomática daban en ella «audiciones», ἀκροάσεις tal como lo habrían hecho en Grecia: tal fue, en el año 159, (13) el caso del filósofo estoico Crates de Malos, embajador del rey de Pérgamo; [17] en el 154, el de los enviados de Atenas, los filósofos Carnéades, Diógenes de Babilonia y Critolao [18]. «Eso fue como un viento que llenó la ciudad..., no se hablaba de otra cosa [19]», tanto que Catón se apresuró a obtener del Senado un decreto de expulsión contra esos discutidores, «esos hombres que podían persuadir fácilmente y hacer creer todo cuanto quisieran».

En efecto, esta invasión de las disciplinas griegas, acogidas con entusiasmo por la mayoría, tropezaba sin embargo, en un sector de la opinión pública, con una violenta hostilidad, alimentada por el espíritu tradicionalista y por el orgullo nacional: los «viejos Romanos», de quienes se hizo portavoz Catón el Censor, que constituye para nosotros un símbolo pintoresco, reprochaban a la cultura griega la transmisión de gérmenes de desidia y de inmoralidad.

El senado-consulto del año 154 ya había sido precedido por muchas medidas análogas; en el 173 el Senado había expulsado a los dos filósofos epicúreos Alicio y Filisco [20], y en el 161 una medida de orden general dispuso la expulsión de todos los filósofos y retóricos [21].

Siempre quedó algún vestigio de esa oposición; aún en tiempos del Imperio, como puede apreciarse en Juvenal [22], pero en este caso sólo se trata de una actitud de mal humor, reacción muy natural contra la suficiencia y el exacerbado nacionalismo de los *graeculi*. En los hechos esta oposición prácticamente no se tradujo en otra cosa que en un falso pudor, un tanto hipócrita, por parte de los hombres políticos romanos, que en público enrojecían de vergüenza a causa de ese helenismo del que se hallaban tan profundamente impregnados: Cicerón, por ejemplo, en las *Verrinas* [23], aparenta todavía ignorar el nombre de Policleto, del mismo modo que, dos generaciones antes, los grandes oradores Craso y Antonio habían considerado conveniente, para su propia publicidad, «aparecer el uno como si desdeñase, y el otro como si ignorase a aquellos griegos» con quienes mantenían, sin embargo, tan íntima relación [24].

En realidad, la causa del helenismo ya había sido ganada en el ambiente senatorial desde mediados del siglo II. Los personajes más respetables, no solamente los petimetres de quienes se burla Catón [25] tenían a honra hablar griego. Y el propio Catón, que tan patéticamente conjuraba a su hijo a huir de las letras y de la medicina griega [26], consideró necesario, hacia el fin de su vida, dedicarse al estudio del griego, de Tucídides y de Demóstenes [27]: por otra parte, quizá no los hubiese ignorado por completo hasta entonces [28].

La educación griega en Roma

De este modo, la aristocracia romana adoptó para sus hijos la educación griega. Disponía de profesores particulares, entre los numerosos esclavos reclutados como prisioneros de guerra: el ejemplo más antiguo es el de Livio Andrónico, griego de Tarento llevado a Roma como esclavo tras la toma de su ciudad (272) manumitido después por el amo que le había confiado la educación de sus hijos [29]. Se sabe cuán pródiga fue la sociedad romana en la manumisión de esclavos, actitud que compensaba con un reflejo humanitario la barbarie de ese reclutamiento forzoso.

Muy pronto, paralelamente a esa docencia privada que se ejercía en el seno de las grandes familias, hizo su aparición una enseñanza pública del griego, impartida en verdaderas escuelas: Andrónico ya enseña al mismo tiempo *domi forisque*, como preceptor y como maestro de escuela [30]. Además de los libertos que trabajaban por cuenta propia, había asimismo esclavos cuyos propietarios explotaban su ta-

15 *Id. Od.* I, 47.
16 PLUT. *Ti. Gr.* 21.
17 SUET. *Gram.* 2, 1.
18 PL. *N. H.* VII, 112; GELL. VII, 14, 8.
19 PLUT. *Cat. ma.* 22.
20 ATH. XII, 547 A.
21 SUET. *Gram.* 25, 1; GELL. XV, 11.
22 III, 60-108.
23 *Verr.* IV, 5.
24 CIC. *de Or.* II, 4.
25 Ap. MACR. *Sat.* III, 14, 9; POL. XXXIX, 1.
26 PL. N. H. XXIX, 14.
27 CIC. *Sen.* 3; PLUT. *Cat. ma.* 2.
28 *Id.* 4, 18.
29 HIER. *Chron.* 187 a.
30 SUET. *Gram.* 1, 1.

lento pedagógico: un esclavo capaz de enseñar era una buena fuente de renta (bien lo sabía Catón[31]) y se cotizaba ventajosamente en el mercado[32]. No todos los profesores de griego eran de origen servil: tal es el caso de Ennio, nacido en un municipio aliado de Mesapia. La existencia de una clientela ávida de aprender atrajo rápidamente a la capital no pocos griegos en busca de fortuna: hacia el 167, Polibio advierte en Roma la presencia de un gran número de maestros cualificados[33].

Las familias romanas, preocupadas por asegurar a sus hijos la educación más completa, no escatimaban absolutamente nada para procurarles la mejor formación griega: buena prueba de ello es el caso de Paulo Emilio, que rodea a sus hijos de todo un elenco de profesores griegos especializados[34] y les ofrece inclusive la rica biblioteca del rey Perseo, que formaba parte del botín reunido en Macedonia[35]. O el caso de Cornelia, la madre de los Gracos, a quien una anécdota famosa nos la presenta esperando, para enorgullecerse de ello, el retorno de sus dos hijos de la escuela[36]. Y es que ella misma, en persona, dirigía sus estudios y sabía elegirles los maestros más autorizados: el mayor, Tiberio tuvo como profesor de elocuencia al ilustre Diófanes de Mitilene[37], y como maestro de filosofía y director espiritual al estoico Blosio de Cumas[38].

No nos asombre este papel desempeñado por una matrona romana: también las mujeres tenían acceso a la cultura griega; la misma Cornelia mantenía una especie de verdadero salón literario, abierto a los espíritus más selectos con que contaba Grecia[39]. Y su caso no era aislado: a Salustio, por ejemplo, le parecía normal que Sempronia, madre de Bruto, el asesino de César, estuviera «igualmente versada en las letras griegas y latinas[40]».

Con el fin de adquirir una formación griega completa, los jóvenes Romanos ya no se conformarán con los maestros de que podían disponer en Roma o hacer venir a Roma, sino que viajarán a la propia Grecia para completar allí su formación siguiendo los mismos estudios que los griegos nativos: desde 119-118 los Romanos se hacen admitir en el seno del colegio efébico de Atenas[41]; y más significativo aún es el caso de los jóvenes que querían ingresar en las escuelas de los filósofos y retóricos de Atenas o de Rodas, los dos centros universitarios más importantes del mundo griego, como ocurrió con el mismo joven Cicerón[42] o con alguno de sus contemporáneos[43].

[31] PLUT. *Cat. ma.* 20.
[32] PL. *N. H.* VII, 128; SUET. *Gram.* 3, 3.
[33] POL. XXXI, 24.
[34] PLUT. *Aem.* 6.
[35] *Id.* 28.
[36] VAL. MAX. IV, 4, pr.
[37] CIC. *Br.* 104.
[38] PLUT. *Ti. Gr.* 8; 17; 20.
[39] *Id. C. Gr.* 19.
[40] SALL. *Cat.* 25, 2.
[41] *IG.* II², 1008.
[42] CIC. *Br.* 307; 312; 315-316.
[43] *Id.* 245.

Adaptación al espíritu latino

Al principio, con el fervor del descubrimiento, los jóvenes romanos se interesan por toda la cultura griega. Paulo Emilio no sólo proporciona a sus hijos profesores griegos de letras, gramáticos, sofistas y retóricos, sino también pintores, escultores, escuderos y monteros[44]. Sin embargo, los artistas plásticos no ocupaban sino un lugar muy desdibujado dentro de la educación helenística. Pero Paulo Emilio había querido impartir a sus hijos una educación realmente principesca, que no prescindiese de ninguno de los aspectos esenciales del humanismo griego.

La música, el canto y la danza, tan característicos de la vida helénica despertaron cierto apasionamiento[45], pero no tardaron en suscitar una viva reacción de la sensibilidad nacional, en nombre de la «gravedad» romana: ya Escipión Emiliano[46] sólo se refiere a las escuelas de música y de danza para condenar la inclinación de sus jóvenes contemporáneos hacia esas artes deshonestas e impúdicas, aptas para los farsantes no para los niños de cuna libre y, *a fortiori*, para los de rango senatorial. Muy pronto llegó a admitirse que todas ellas comportaban placeres de mala reputación, que debían quedar relegadas a los juerguistas y libertinos[47] y que no convenían a la dignidad de un romano bien nacido[48].

El estudio de la música se toleraba algo más entre las niñas, pero a título de arte recreativa[49]; sin embargo, aun la música se practicaba con cierta austeridad típicamente romana: Salustio, en el pasaje donde presenta a la madre de Bruto, comprometida en el ambiente sospechoso de Catilina, anota que ella tañía la lira y danzaba «mucho mejor que lo recomendable para una mujer honesta», *elegantius quam necesse probae*[50].

Este juicio atenuado expresa bien a las claras la posición que en definitiva adoptó la sociedad romana sobre este particular: las artes musicales fueron integradas a la cultura como uno de los elementos necesarios del lujo y de la vida elegante, pero más bien a título de espectáculo que de arte vocacional (14). Desde esa época la música y la danza tienden a ser, si no del todo abandonadas, por lo menos descuidadas en la educación liberal[51]; de hecho, nunca se las excluyó formalmente de ésta. Desde Augusto hasta los Severos persistirá la costumbre, imitada de los griegos, de hacer cantar un himno por un coro mixto de niños y niñas en determinadas fiestas solemnes, sobre todo en los juegos seculares[52]. Más significativo aún es el lugar re-

[44] PLUT. *Aem.* 6.
[45] MACR. *Sat.* III, 14, 7; 10; CIC. *de Or.* III, 87; *Pis.* 22.
[46] Ap. MACR. *Sat.* III, 14, 7.
[47] CIC. *Cat.* II, 23; SEN. *Contr.* I, pr. 8.
[48] NEP. *Epam.* I, 2.
[49] OVID. *Am.* II, 4; 25 s; *AA.* III, 311 s.
[50] SALL. *Cat.* 25, 2.
[51] QUINT. I, 12, 14; cf. MART. V, 56.
[52] HOR. C. *Secc.* 6; cf. C. IV, 6, 31; CATULL. 34, 2; DESSAU. 5050, 147 s; *Aép.* 1932, 70, 58-59; 84.

servado a la música [53] y a las artes plásticas [54] en las biografías imperiales. No nos interesa en esta oportunidad ni la clasificación ni la crítica de estos testimonios, de valor bien diverso por cierto; nos basta comprobar que atestiguan, tanto en los siglos I-II de nuestra era como en los siglos IV-V, que el arte siempre tiene cabida en la idea que uno se forja de la educación de un emperador, y el emperador, como se sabe, (15) define el tipo ideal de la humanidad.

Oposición al atletismo

Igual reacción, acaso más categórica, se mantenía frente a la educación física, tan esencial sin embargo a la παιδεία de tipo griego. El atletismo no entrará jamás en las costumbres latinas: para los Romanos será siempre el atributo específico del helenismo [55]. A diferencia de los Oscos de la Campania, los Romanos no se decidirán a adoptarlo: ya he demostrado en qué sentido original se orientará el desarrollo del deporte romano propiamente dicho, tal como habrán de practicarlo las asociaciones juveniles en tiempos del Imperio, cuando el circo y el anfiteatro reemplacen al estadio y a la palestra.

Escipión, el primer Africano, estando en Sicilia en el 204, ponía buen cuidado en vestirse a la griega y en intervenir en los ejercicios propios del gimnasio, pera tal vez fuera ello una política deliberada para atraerse la simpatía de los sicilianos, y ya se sabe que su conducta provocó un vivo escándalo [56]. No tuvo imitadores. Las competencias atléticas se introdujeron en Roma, desde luego (figuran en los programas de los juegos desde el año 186 a. C. [57] y se multiplicaron luego en tiempos del Imperio) (16), pero, más aún que en el caso de la música, a título de espectáculos cuya ejecución estaba reservada a profesionales. Los esfuerzos dispensados, particularmente por Nerón [38], para atraer a la aristocracia al estadio chocaron con una violenta reacción de la opinión pública y no alcanzaron más que algunos éxitos excepcionales [59].

Si la práctica de los ejercicios gimnásticos, entró en la vida romana, fue por razones de higiene, y no por afición deportiva; fue más bien como un elemento accesorio de la técnica propia de los baños de vapor. Arquitectónicamente la «palestra» romana es una dependencia de las termas, hipertrofiadas con relación a las comodidades deportivas, si se las compara con sus modelos griegos; en cuanto al «gimnasio» romano, no pasa de ser un jardín recreativo, un «parque cultivado»(17).

[53] SUET. *Tit.* 3, 2; *Ner.* 20, 1; *Cal.* 54, 1; cf. TAC. *Ann.* XIII, 3, 7; SHA. *Hadr.* 14, 9; *Elag.* 32, 8; *Alex. S.* 27, 7; 9.

[54] TAC. *Ann.* XIII, 3, 7; SUET. *Ner.* 52; SHA. *Hadr.* 14, 8; *M. Aur.* 4, 9; *Alex. S.* 27, 7.

[55] VITR. V, 11; STRAB. V, 246.

[56] LIV. XXIX, 19, 12.

[57] *Id.* XXXIX, 22, 2.

[58] TAC. *Ann.* XIV, 20; 47, 4.

[59] *Schol.* JUV. IV, 53.

Frente a la gimnasia griega los Romanos reaccionaron de hecho como «Bárbaros»: su pudor se veía ofendido por el desnudo; además consideraban la pederastía (cuyo medio natural era el gimnasio) una vergüenza y no un título de gloria, como es el caso de la civilización griega [60]. Aparte de su higiene moral, el sentimiento romano de la profunda seriedad de la vida se oponía al gusto griego por el deporte, esa actividad gratuita, inútil. El Romano de la República no tiene tiempo disponible para ocios elegantes: Polibio, que felicita a su joven amigo Escipión Emiliano por su afición verdaderamente principesca por la caza, que comparte con él como buen gentilhombre aqueo, hermano espiritual de Jenofonte, no deja de advertir que la mayor parte de los demás jóvenes nobles romanos carecían de tiempo para consagrarse a ella, pues no pensaban en ninguna otra cosa que no fuese defender una causa o dedicarse a la política [61], o sea, cumplir sus deberes de ciudadanos.

En ambos aspectos, por lo tanto, en el arte y en el deporte, el espíritu nacional romano opuso una reacción original, que vino a rectificar la tendencia, triunfante en otras partes, a admitir la educación helenística sin reserva alguna. Sin embargo, conviene no olvidar que la música y la gimnasia, esos dos rasgos tan característicos de la educación griega más antigua, ya se hallaban en vías de regresión dentro de la cultura griega de los últimos siglos anteriores a nuestra era. Como todos los caracteres regresivos de una cultura, continúan subsistiendo por prescripción, pero su virtualidad no es lo suficientemente fuerte para imponerse y exportarse. En realidad aun en la propia Grecia la música y el deporte tendían igualmente a convertirse en una ocupación propia de profesionales y especialista, y a no ser para el público común otra cosa que meros espectáculos. En este último aspecto, la música y el deporte helenísticos son realmente algo vivo: es necesario remarcar que justamente bajo esa forma se introdujeron en la cultura y en la vida romanas. Pero como elementos de la educación liberal, lo que quedaba de su prestigio en la patria de origen era ya demasiado débil para poder imponerse a los Latinos como objeto de imitación.

Nacimiento de las escuelas latinas

La influencia griega sobre la educación romana abarca un campo mucho más amplio todavía. Se nos representa bajo una doble forma: la aristocracia romana, al mismo tiempo que educa a sus hijos a la manera griega, como lo haría un Griego culto, superpone a esa educación extranjera un ciclo paralelo de estudios, literalmente calcado del modelo de las escuelas griegas, pero transpuesto en lengua latina.

[60] ENN. ap. CIC. *Tusc.* IV, 70; PL. *N. H.* XV, 19; TAC. *Ann.* XIV, 20; 5-6; PLUT. *Qu. Rom.* 274 CD; *Cat. ma.* 20.

[61] POL. XXXI, 25.

Frente a las escuelas en que se enseñaban las disciplinas griegas, fue abriéndose una serie paralela de escuelas latinas: primarias, secundarias y superiores. La aparición de esta nueva enseñanza se efectúa para cada uno de los tres grados, en una época y dentro de un contexto histórico distintos: la escuela primaria aparece desde los siglos VII-VI; la secundaria, en el siglo III; la superior no aparece hasta el siglo I.

Escuelas primarias

Los orígenes de la escuela primaria se remontan a época muy antigua. Plutarco, sin duda, asegura que el primero en abrir una escuela de pago, fue cierto *magister* que llevaba el nombre de Esp. Caruilio, liberto de este cónsul (234); [62] pero, si tal información es cierta, sólo se refiere al carácter mercantil y público de la institución. Los pintorescos textos de Tito Livio que pretenden evocar las escuelas primarias de tipo clásico en Roma hacia el 445 (449) [63] y entre los faliscos un poco después (400) [64], no pueden evidentemente tomarse en consideración, pero no cabe duda que la enseñanza elemental de las letras debió aparecer en Roma mucho antes del siglo IV.

Necesariamente ligada al uso normal de la escritura, y al igual que la adopción de ésta, la enseñanza ha de remontarse tal vez al período etrusco de la monarquía romana. Se sabe, en efecto, que los Latinos tomaron su alfabeto de los antiguos Etruscos. Ahora bien, por uno de esos azares imprevistos estamos en condiciones de entrever los métodos de la enseñanza primaria etrusca (poseemos sobre el particular documentos directos más antiguos que los suministrados por Grecia). Del año 600 a. C., poco más o menos, data la encantadora tablilla de marfil (18) hallada en Marsigliana d'Albegna, que contiene, grabado en la moldura superior del marco, un alfabeto arcaico muy completo, evidentemente destinado a servir de modelo al escriba principiante que se ejercitaba en escribir sobre el encerado de la tablilla. Poseemos otros siete ejemplos de estos alfabetos modelos escalonados a lo largo del siglo VII, uno de ellos acompañado por un silabario: con ello se ve que la pedagogía etrusca observaba el mismo sentido progresivo que la griega. No cabe duda que los Etruscos tomaron de sus primeros maestros griegos, al mismo tiempo que sus métodos pedagógicos, el secreto de la escritura (19).

Por analogía podemos suponer que los mismos métodos se aplicaban, hacia esa época, en la enseñanza elemental latina; la célebre fíbula de oro encontrada en Praeneste, que lleva grabada de derecha a izquierda, a la manera etrusca, la siguiente dedicatoria:

MANIOS : MED : PHE PHAKED : NUMASIOI

[62] PLUT. *Qu. Rom.* 278 E.
[63] LIV. III, 44; 6; cf. DH. XI, 28.
[64] LIV. V, 27.

«Manio me ha hecho para Numerio [65]» atestigua que desde el siglo VII el uso de la escritura (y por tanto su enseñanza) era muy común; y esto no sólo en la propia Roma, cabecera de puente de la influencia etrusca más allá del Tíber, sino también, en esa época, en el resto del Lacio.

Enseñanza secundaria

La enseñanza secundaria latina se inicia mucho más tarde, a mediados del siglo III a. C. Este retraso no debe asombrarnos: la enseñanza secundaria clásica en Grecia se basaba en la explicación de los grandes poetas y, ante todo, de Homero. ¿Cómo habría podido conocer Roma un estudio equivalente, si carecía de una literatura nacional? De ahí esa paradoja, en la que tal vez no se ha reparado lo bastante: la poesía latina fue creada precisamente para suministrar material de exégesis a la enseñanza, sin duda con el objeto de responder a una exigencia del nacionalismo romano, que no habría de contentarse por mucho tiempo con una educación impartida exclusivamente en griego.

El primer poeta latino, y asimismo el primer profesor de literatura latina, fue aquel mismo Livio Andrónico de Tarento, que ya hemos señalado como el primero, cronológicamente, de los maestros que enseñaron griego en Roma. Tradujo la *Odisea* al latín sirviéndose de la antigua métrica autóctona, el saturnio. Esta traducción era muy literal (verso por verso); así, por ejemplo, el, «Cuéntame ¡oh Musa!, el hombre posee mil recovecos!, lo tradujo por

Virum mihi Camoena insece versutum [66].

Pero no hay por qué imaginar que Livio Andrónico se hubiese propuesto ayudar a sus alumnos a iniciarse en el griego de Homero, mediante una traducción yuxtalineal. Aquella traducción era para Andrónico un texto que él explicaba, *praelegebat,* paralelamente a los clásicos griegos [67].

Sin duda, no fue ésta la única fuente de la primitiva poesía latina (20), pero durante largo tiempo conservó ese carácter, extraño para nosotros, de hallarse íntimamente ligada a la necesidad de alimentar los programas de la enseñanza secundaria: dos generaciones después, Ennio, otro semigriego, continuaba explicando, juntamente con los de los autores griegos, sus propios poemas, también ellos promovidos desde su aparición a la categoría de «clásicos» [68].

Muy pronto, según parece, hacia la época de los Gracos, la enseñanza secundaria se emancipó quedando en manos de los *grammatici*

[65] CIL. I², 3 = DESSAU, 8561.
[66] GELL. XVIII, 9, 5.
[67] SUET. *Gram.* 1, 1.
[68] *Ibid.*

latini, paralelos a los gramáticos encargados de enseñar el griego. Sin embargo, continúo durante largo tiempo entorpecida por la falta de prestigio y por el escaso valor cultural de los textos explicados: el viejo Andrónico seguía figurando en el programa [69], Ennio le disputaba la primacía, ¡pero se trataba de una mezquina competencia de Homero! Puede conjeturarse [70] que desde el siglo II en adelante los textos de los cómicos latinos fueron adoptados en las escuelas: ¿acaso podía desdeñarse tal refuerzo? ¿Y cómo no admitir a los imitadores y émulos de aquel Menandro que por otra parte figuraba en los programas de los gramáticos griegos?

Pero la enseñanza secundaria latina no adquirió su forma definitiva y no pudo rivalizar con la griega hasta que un liberto de Ático, Q. Cecilio Epirota, poco después del 26 a. C., tomó la audaz iniciativa de elegir como autores que debían explicarse, a «Virgilio y a los demás poetas nuevos [71]», entre los cuales, sin duda, figuraría Horacio en primer lugar. Desde entonces, mientras subsista la escuela antigua, y hasta que lleguen las tinieblas de los tiempos bárbaros, el programa se matendrá inalterable: junto con los autores cómicos, Terencio en particular, los grandes poetas del siglo de Augusto, con Virgilio a la cabeza, constituirán el apoyo fundamental de la cultura literaria latina. En adelante, será un Romano culto aquel que posea su Virgilio, como un Griego su Homero: tesoro de sabiduría y de belleza depositado en lo más profundo de la memoria, desde donde afloran los versos a la conciencia cada vez que se siente el deseo de expresar, subrayar o respaldar un sentimiento o una idea.

En cuanto al otro aspecto de la enseñanza secundaria, el estudio teórico de la lengua, no se conoció en Roma, por supuesto, hasta después de su creación en Rodas, por obra de Dionisio de Tracia: el primer tratado consagrado en latín a esta nueva ciencia parece haber sido el *De Grammatica*, que constituía el *lib. I* de los *Disciplinarum libri* de Varrón (116-27 a. C.). (21)

Enseñanza superior: los retóricos latinos

La enseñanza superior, en su forma predominante, la retórica, sólo apareció en Roma, bajo su forma latina, en el siglo I de nuestra era; y no se adaptó sin dificultades. La primera escuela de retóricos latinos fue abierta en el año 93 por L. Plocio Galo, cliente de Mario [72]; un año después sería clausurada por un edicto de los censores aristocráticos, Gn. Domicio Ahenobarbo y L. Licinio Craso [73], como innovación contraria a la costumbre y a las tradiciones de los antepasados.

[69] HOR. *Ep.* II, 1, 70-71.
[70] Cf. GELL. XV, 24.
[71] SUET. *Gram.* 16, 2.
[72] *Id.* 26 (CIC.); SEN. *Contr.* II, pr. 5; HIER. *Chron.* 88 a.
[73] SUET. *Gram.* 25, 2; GELL. XV, 11; CIC. *de Or.* III, 93-94; TAC. *D.* 35.

La medida respondía ciertamente a una finalidad política; (22) pero es preciso ver en ella algo más que un gesto hostil de aquellos dos censores aristocráticos hacia una iniciativa surgida de un clan rival. El espíritu mismo que animaba a la nueva escuela es lo que sin duda inquietaba a los conservadores. Podemos tener una idea precisa de la pedagogía de Plocio gracias a un manual anónimo que nos transcribe la *Retórica dedicada a Herenio,* compuesta entre el 86 y el 82 por un discípulo de esta escuela.

Refleja ésta un tipo de enseñanza muy «moderno», netamente opuesto a la retórica clásica de las escuelas griegas; aun cuando se nutra de éstas (de Hermágoras, sobre todo), el autor trata de reaccionar contra la acumulación de las reglas [74]; consecuentemente, procura relacionar la enseñanza con la práctica y con la vida. A los temas tradicionales de declamación, del tipo Orestes y Clitemnestra [75], el autor prefiere deliberadamente los temas entresacados de la vida romana real: cuestiones de derecho marítimo o sucesorio [76] y, sobre todo, debates que reflejen la vida política contemporánea. ¿Debe ser condenado el cuestor Cepión por haberse opuesto a la ley frumentaria del tribuno Saturnino [77]? ¿Puede ser absuelto el asesino del tribuno P. Sulpicio (muerto en el año 88 por orden de Sila [78])? El Senado, durante la guerra social (91-88), delibera sobre la cuestión relacionada con el otorgamiento del derecho de ciudadanía a los Itálicos [79]. Muerte trágica de Tiberio Graco [80]...

Sin duda, no todos los asuntos se referían a una actualidad tan candente, ni la argumentación se orientaba sistemáticamente en un sentido favorable a los *populares* (un buen retórico ha de saber disputar a favor y en contra [81]); pero no es dudoso, sin embargo, que la atmósfera general de la escuela trasluciese la posición política de su fundador.

Más aún: la enseñanza tradicional de la retórica, precisamente porque se la impartía en lengua griega, lo cual suponía estudios más prolongados y más difíciles, se prestaba mejor para satisfacer a los conservadores. Prohibir la enseñanza de los retóricos Latinos representaba para ellos la posibilidad de reservar a los hijos de las familias ricas y nobles el beneficio de este arte prestigioso de la palabra, tan útil en las luchas del foro, arte que la escuela marianista de L. Plocio Galo ponía al alcance de los jóvenes ambiciosos de extracción popular.

La obra de Cicerón

Reprimida por aquella medida, la enseñanza latina de la elocuencia no se reanudó hasta fines de siglo, como consecuencia de la obra, emprendida por Cicerón. Resultado paradójico, pues Cicerón, edu-

[74] [CIC.] *Her.* I, 1.
[75] *Id.* 17; 25; 26.
[76] *Id.* I, 19; 20; 23.
[77] *Id.* I, 21.
[78] *Id.* I, 25.
[79] *Id.* III, 2.
[80] *Id.* IV, 55.
[81] *Id.* cf. I, 21; II, 17.

cado en un medio aristocrático, había sido alejado de la escuela latina y él mismo había aprendido la retórica en griego (23).

Movido por un sincero patriotismo, el gran orador consagró buena parte de sus esfuerzos, desde el principio hasta el fin de su carrera, a posibilitar el estudio de su arte, en latín. En consecuencia, sus propios discursos representaban los modelos convenientes que los jóvenes latinos podrían estudiar e imitar, con mayores ventajas que las que les brindaban las obras maestras áticas. Por otra parte, sus tratados, que proseguían la obra esbozada por la escuela de Plocio, suministraban el material técnico que permitía prescindir de los teorizadores griegos: así se tratase de manuales como el *De inuentione*, obra de juventud, mera adaptación latina de las enseñanzas de su maestro Molón, o como el de las *Partitiones oratoriae*, o bien, los grandes tratados de estética y de historia, *De oratore, Brutus, Orator.*

Acaso el mismo Cicerón dio el ejemplo: sabemos que él revelaba los secretos de su arte a sus jóvenes discípulos; de todos modos, parece cierto que desde los tiempos de Augusto (24), existía entre los romanos una enseñanza latina de la retórica, superpuesta normalmente a la del retórico griego.

La obra filosófica de Cicerón, desde *De república* hasta el *De officiis*, perseguía la misma finalidad que su obra oratoria: crear en latín una lengua técnica que permitiese «*volgarizzare*» el estudio del pensamiento griego: desde entonces sería posible instituir una enseñanza verdaderamente romana de la filosofía.

La filosofía sigue siendo griega

Pero en este plano, la influencia de Cicerón fue mucho menos fecunda que en el campo de la elocuencia. Jamás hubo una escuela latina de filosofía, sin duda porque ésta no se dirigió sino a una minoría de espíritus selectos, a quienes no podía desanimar el esfuerzo suplementario que exigía la lengua.

Hubo, claro está, una filosofía romana de tónica «pitagórica», luego epicúrea en tiempos de la República, estoica bajo el Imperio y neoplatónica en los siglos III-V; y hubo también, después de Cicerón, filósofos que pensaron y escribieron en latín. Pero existen constancias de que muchos de ellos, aun procediendo de un medio social realmente romano, utilizaron en igual medida el griego como medio de expresión: tal el caso de los Sextios, de Cornuto, de Musonio, del emperador Marco Aurelio. Y, lo que es más significativo todavía, aun aquellos que compusieron sus obras en latín habían hecho sus estudios filosóficos en griego: el fenómeno es muy visible en Séneca (25) y en Apuleyo [82].

[82] *Flor.* 20.

Y también la ciencia

La misma comprobación vale en el caso de la enseñanza científica superior, que también permaneció dentro del ámbito cultural griego. En materia de estudios matemáticos, los Latinos por su parte sólo desarrollaron los de la arquitectura y de la agrimensura (26), más técnicos que propiamente científicos: la agrimensura evolucionó de manera muy original, como lo atestigua la curiosa literatura del *corpus* de los *Agrimensores*. Podrá encontrarse allí, una vez más, si se desea, según los propios Latinos nos lo sugieren [83], el espíritu práctico de los Romanos, poco afectos a la investigación desinteresada. Pero es preciso reconocer asimismo que estos estudios científicos ocuparon poco espacio en la educación helenística: más todavía que en el caso de la filosofía, ellos sólo interesaban a una ínfima minoría de especialistas. ¿Para qué crear una enseñanza especial en latín, destinada a estas vocaciones excepcionales? El obstáculo de la lengua no contaba en este caso; por lo demás, al igual que en la filosofía ¿no era acaso el objeto de estos estudios una Verdad que transcendía todo lenguaje?

La medicina romana

Únicamente la enseñanza de la medicina acabó por obtener un rango plenamente nacional; pero es notable que ello ocurriese tardíamente. Durante la era republicana y en todo el Alto Imperio, la enseñanza profesional de la medicina se impartía aún en griego. Los tratados latinos de medicina, como los de Varrón o Celso, sólo responden a ese enciclopedismo práctico para uso del *paterfamilias*, cuyo programa ya tuve ocasión de esbozar. Existe, sí, una enseñanza oficial de la medicina, confiada a los médicos-jefes del servicio de salud pública, los *archiatri* (27) (el nombre y el significante procedían de Oriente), pero esa enseñanza se impartía en griego.

Solamente en tiempos del Bajo Imperio, en el siglo IV y sobre todo en el V, aparece una literatura médica (y veterinaria) en latín; por otra parte, está integrada en lo esencial por traducciones de manuales griegos (28). Este florecimiento tardío se explica por la reacción natural del medio social (Occidente no podía prescindir de médicos) ante un fenómeno que nos toca estudiar ahora: el retroceso de los estudios griegos y el rápido olvido de la lengua griega en Occidente, hecho característico de la historia cultural de la baja antigüedad.

[83] CIC. *Tusc.* I, 5.

CAPÍTULO III

EL PROBLEMA DE LAS LENGUAS: GRIEGO Y LATÍN

De esta suerte, un romano culto lo será en ambas lenguas, el griego y el latín, *utriusque linguae*, según la expresión consagrada con posterioridad a Horacio[1] (1). Rasgo notable con que el clasicismo romano abre una puerta a las formas modernas del humanismo que descansan sobre la base del estudio de una lengua auxiliar, una lengua de cultura, vehículo de una tradición a la que se le reconocen una superioridad esencial y un valor ejemplar.

Los Latinos siempre respetaron a la cultura griega como la fuente de su propio desarrollo espiritual[2]; casi me animaría a decir que no llegaron jamás a liberarse de cierto complejo de inferioridad a este respecto[3]; y en particular siempre sucedió el hecho, como algo aceptado por todos, de deplorar la «pobreza» de su lengua, comparada con el esplendor de la griega[4].

Fueron los primeros en saber explotar sistemáticamente los beneficios del estudio de una lengua extranjera para profundizar en el dominio de la lengua nacional: al igual que nuestros escolares, los pequeños Romanos se ejercitaban en las traducciones del griego al latín y viceversa[5], y también se dedicaban a establecer paralelismos entre Cicerón y Demóstenes[6], Homero y Virgilio[7] (recuérdese que la «comparación», σύγκρισις, es uno de los *progymnásmata* que conducen a la retórica); desde Varrón[8] hasta el Bajo Imperio[9] los gramáticos latinos recurrieron al estudio paralelo de las dos lenguas, preludiando nuestra «gramática comparada del griego y del latín (2)».

[1] *C.* III, 8, 5.
[2] QUINT. I, 1, 12; PL. *Ep.* VIII, 24, 4.
[3] VIRG. *En.* VI, 847 s; LUCR. I, 832; cf. 139.
[4] *Id.* III, 260; PL. *Ep.* IV, 18.
[5] QUINT. X, 5, 2-3; PL. *Ep.* VII, 9; SUET. *Gram.* 25, 5.
[6] QUINT. X, 1, 105 s.
[7] JUV. VI, 436; XI, 180.

Nos hallamos en el origen mismo de los métodos característicos de nuestra propia enseñanza clásica. Y debemos tributar por esto un homenaje a los Latinos: el humanismo helenístico se negó siempre a otorgar un lugar, en su programa de educación liberal, a cualquiera de las lenguas extranjeras, a su modo de ver todas «bárbaras». La cultura griega, a diferencia de la latina, se sabe y se siente original y autónoma.

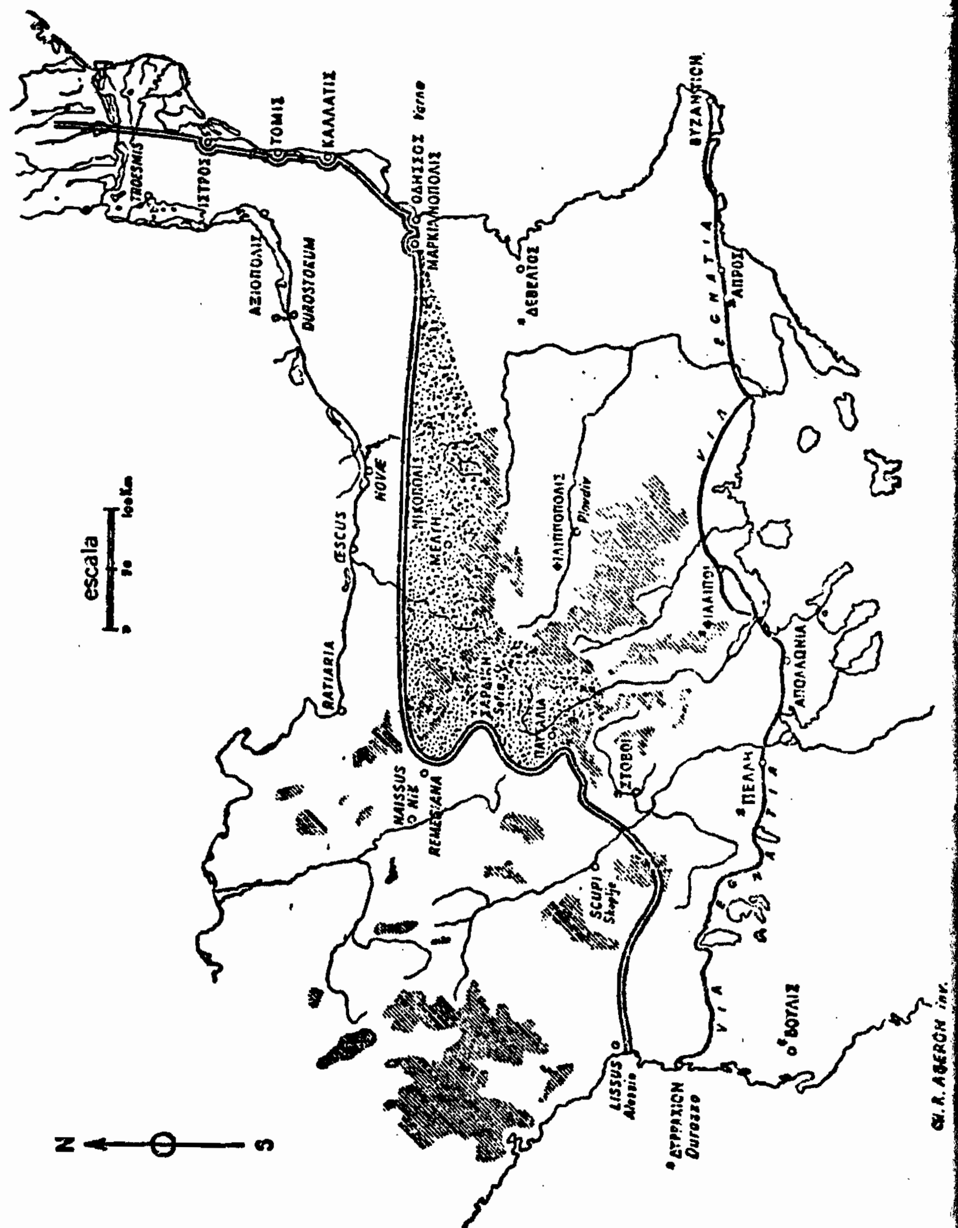
Por supuesto, desde Polibio a Plutarco, siempre habrá Griegos que se interesen por los asuntos romanos con inteligencia y simpatía, pero serán especialistas, agentes de relaciones culturales y no representantes de la cultura normal.

Esta actitud, mezcla de ignorancia y desdén[10], resulta muy natural en tiempos de la República, cuando la cultura latina apenas acaba de nacer, cuando Roma no es para los griegos otra cosa que una extranjera, una enemiga, un conquistador, un amo tiránico. Pero esa actitud no se modificó sensiblemente, en tiempos del Imperio, cuando los griegos abdicaron prácticamente de sus resentimientos de pueblo vencido (3) y se sintieron integrados[11], con iguales títulos que los itálicos y los occidentales, dentro de aquella vasta patria común, dilatada hasta los mismos límites del mundo civilizado, en que se había convertido la ciudad romana[12].

El mundo romano es bilingüe

El imperio romano no conoció una unificación lingüística que respondiese al doble movimiento de unificación política y cultural (el uno de origen romano y el otro griego, respectivamente) que tan sólidamente había unificado las dos mitades del mundo mediterráneo. El imperio romano siempre quedará dividido en dos zonas de influencia, cada una de las cuales pertenecerá a una de sus dos lenguas de cultura. Es posible, señalar sobre un mapa la frontera que las separa; (4) ésta se establece primeramente a través de zonas poco civilizadas, donde el griego y el latín sustituyeron o, por lo menos, se superpusieron a los dialectos nacionales; no cabe señalar ninguna conquista notable de una lengua sobre la otra, salvo la latinización de la Magna Grecia y de Sicilia, y la reabsorción en provecho del helenismo de las colonias que Roma había diseminado en territorios griegos, a lo largo de la *Vía Egnatia* (5).

[8] VARR. *LL.* V, 96 s.
[9] MACR. *Diff; Gram. Lat.* IV, 566 s. (SERV.).
[10] CIC. *de Or.* II, 77.
[11] ARSTD. XXVI K.
[12] RUT. NAM. 1, 63 s.



LA FRONTERA LINGÜÍSTICA DEL IMPERIO ROMANO
La doble línea señala la frontera entre las zonas de influencia del latín (al norte y al oeste) y del griego (al sur), en el siglo II de nuestra era. La parte matizada en gris indica los progresos logrados por el latín a fines del siglo III. El asterisco designa las colonias romanas en las que el elemento latino fue progresivamente reabsorbido por el helenismo. Las partes rayadas indican las regiones montañosas cuya altura excede los 1.000 metros.

Y es que el Estado romano, precisamente por el prestigio de que gozaba la cultura griega, jamás pretendió seriamente [13] imponer el latín a sus súbditos orientales. La administración romana ignoró siempre las lenguas bárbaras (céltico, germánico, etc.); en cambio, reconocía oficialmente, en cierta medida, la existencia del griego: las actas oficiales, senado-consultos, edictos, concernientes a las provincias orientales, se traducen y se anuncian en griego; la cancillería imperial, desde Claudio hasta el Bajo Imperio [14], dirige la correspondencia en sendas direcciones paralelas a partir de Adriano, por medio de los procuradores *ab epistulis Latinis* y *ab epistulis Graecis* (6). Sin duda alguna, el griego no logró nunca ser considerado en un pie de igualdad con el latín: ésta sigue siendo la «lengua nacional» por excelencia, πάτριος φωνή como dirá todavía Justiniano [15]: Los testamentos se redactaban de forma obligatoria en latín hasta la época de Severo Alejandro, y con frecuencia se hacía lo mismo después de esta fecha [16]. En principio los magistrados deben atenerse al uso del latín en el ejercicio de sus funciones [17], y el recuerdo de esta «vieja ley» se conservará durante largo tiempo [18]; solo en época de Arcadio los jueces serán autorizados a dictar sus sentencias directamente en griego [19]. Pero, en la práctica, los funcionarios romanos que comprendían y hablaban el griego, juzgaban oportuno prescindir de intérpretes: en los tribunales, el interrogatorio y los debates se efectuaban en griego [20]; para no citar más que un ejemplo, una inscripción [21] recientemente publicada, nos da a conocer el informe de un proceso iniciado en Antioquía, ante el emperador Caracalla, el 27 de mayo del año 216: el encabezamiento está en latín (como debía estarlo también la sentencia), pero durante el transcurso de los debates todo el mundo hablaba griego, comenzando por el emperador.

Solamente las fuerzas armadas son enteramente latinas, cuadros y lengua. En cambio, la administración civil recluta en el Oriente griego, una buena parte del personal que allí emplea: y no únicamente los agentes subalternos, sino también, en su gran mayoría, los procuradores de rango ecuestre.

Pocos Griegos aprenden el latín

Dadas estas condiciones, no debe asombrarnos que los Griegos demostrasen tan poco interés por el aprendizaje del latín. Solo se exceptúan los jóvenes pertenecientes a la reducida *élite* de las familias aristocráticas que el favor imperial distinguía concediéndoles el honor de

[13] Contra: VAL. MAX. II, 2; AVG. *Civ. Dei.* XIX, 7.
[14] *Not. Dign. Or.* 17.
[15] JUST. *Nov.* VII, 1.
[16] *P. Oxy.* XXII.
[17] VAL. MAX. II, 2, 2.
[18] LYD. *Mag.* III, 68; cf. 11, 12; 111, 42.
[19] *C. Just.* VII, 45, 12.
[20] VAL. MAX. VIII, 7, 6; SUET. *Ti.* 71.
[21] *Syria,* 23 (1942-1943), 178-179.

formar parte del Senado: así Herodes Ático, que fue a la misma Roma para aprender el latín en casa de un amigo de su familia, el cónsul P. Calvisio Tulo, abuelo materno de su futuro discípulo, el emperador Marco Aurelio [22]. Tal era también el caso de quienes se disponían a servir en el ejército o que aspiraban a altas carreras administrativas. De hecho, la mayor parte de los Griegos que ingresaban en la administración pertenecían al cuadro local de las provincias orientales donde, generalmente se desarrollaba toda su carrera: casi ninguno de ellos dejaba el Oriente como no fuese para establecerse en Roma, siempre y cuando el ascenso fuese lo suficientemente importante como para que se le asignase un cargo en las oficinas de la capital (7).

En países de lengua griega era una excepción encontrar personas cultas que se interesasen por la literatura romana [23]: allí el estudio del latín jamás figuró en el programa de la educación liberal, ya que conservó siempre el carácter de enseñanza técnica. Era, ante todo, una introducción al estudio del derecho, disciplina propiamente latina [24].

Tal vez podrían citarse algunos ejemplos de jóvenes Griegos atraídos por el latín, con la esperanza de realizar una carrera oficial, desde el siglo I de nuestra era [25]; pero su número sólo se multiplica desde el siglo III con la dinastía de los Severos, cuando con Julia Domna el Oriente tiene acceso a la toga púrpura: conocemos en ese momento no pocos juriconsultos de origen griego (Papiniano, Ulpiano...); vemos a jóvenes griegos como el futuro San Gregorio Taumaturgo y su hermano, hacia el año 239, abandonar su provincia natal de Capadocia para formarse en Beyrut [26], convertido en centro de estudios latinos y jurídicos. El movimiento se intensifica durante el Bajo Imperio: no es un simple azar el que todos los papiros escolares latinos hallados en Egipto daten de los siglos IV-V; muchos testimonios de la época revelan que las familias orientales piensan a menudo encaminar a sus hijos por esa vía [27], y un retórico como Libanio se inquieta por la competencia que le oponen las escuelas latinas de Roma o de Palestina, entiéndase Beyrut [28].

Esto no era simplemente una consecuencia del desarrollo de la maquinaria burocrática del Estado: parece [29] que tanto en la época de Diocleciano como en la de sus sucesores se estableció conscientemente una política orientada a desarrollar en Oriente el conocimiento de la «lengua nacional», encarada como un factor de unidad capaz de reforzar la cohesión del Imperio. De este modo vemos, cómo el lugar ocupado por la lengua latina ante los tribunales de Egipto fue creciendo en el transcurso de los siglos IV y V (8). La fundación de Constantinopla instaura un foco perdurable de latinidad en el mismo corazón del país griego (9). En efecto, desde el siglo IV nos hallamos

22 FRONT. *M. Caes.* III, 2.
23 GELL. XIX, 9, 7.
24 GREG. TH. *Pan.* 5, 1066 B.
25 PHILSTR. *V. Ap.* VII, 42.
26 GREG. TH. *Pan.* 5, 1006 C.
27 CHRYST. *Adv. opp.* III, 5.
28 LIB. *Or.* I, 214; XLIII, 5; XLVIII, 22; XLIX, 27.
29 *Id.* I, 234.

con escritores latinos de origen oriental, altos funcionarios civiles como Claudiano de Alejandría [30], y oficiales como Amiano Marcelino de Antioquía [31].

Pero este progreso solo fue relativo y se detuvo muy pronto: desde fines del siglo IV el griego sustituyó al latín en la práctica de la enseñanza en la escuela de derecho de Beyrut. A partir de Justiniano, como se ve en sus *Novelas* [32], el emperador resuelve legislar normalmente en lengua griega: el imperio, de hecho, se convierte en un imperio helénico.

El griego en Roma

Durante esta época, en los países latinos el sistema de educación bilingüe instituido desde el siglo II a. C. no fue cuestionado jamás: subsistió, teóricamente por lo menos, durante todo el tiempo en que se mantuvo viva la tradición antigua. Siempre se sobreentendio que un hombre ilustrado, digno de tal condición, debía haber estudiado a Homero y Menandro en los años de su infancia: en la Galia esta norma tuvo vigencia no solamente en los tiempos de Ausonio [33], sino aun en los de Sidonio Apolinar (nacido hacia el 430) (10); en África,no solo en tiempos de San Agustín, sino también en los de San Fulgencio de Ruspe (nacido hacia el 467) [34]. El único problema que se le plantea al historiador, problema bien delicado por cierto (11), es el de calibrar en las distintas épocas la autenticidad y la profundidad del helenismo inculcado de esta suerte a los jóvenes Romanos.

Remontémonos hasta los orígenes. Ya hemos tenido oportunidad de comprobar hasta qué punto era real la cultura griega de un Escipión Emiliano. En su tiempo ser culto era ante todo saber griego. A lo largo de todo el siglo II podemos apreciar cómo se afirma cada vez más la importancia de este conocimiento para los Romanos. Basta hojear el *Brutus* de Cicerón, ese monótono catálogo de oradores de otros tiempos, para darse cuenta de ello [35]. En los años de la década del 90 es normal que un Romano culto hable el griego como si fuera su lengua materna [36]. Incluso se tropieza con *snobs*, que muestran desdén para con la propia lengua nacional [37]. Escribir en griego era, entre los literatos romanos, una moda que databa desde muy antiguo, sobre todo para los libros de historia [38].

El griego de Cicerón

Al término de esta evolución, Cicerón nos muestra el helenismo

30 *Carm. min.* XIX, 3.
31 XXXI, 16, 9.
32 JUST. *Nov.* VII, 1.
33 *Protr.* 46.
34 FERRAND, 1.
35 *Br.* 107, 167.
36 CIC. *de Or.* II, 2-3.
37 *Id. Br.* 247.
38 POL. XXXIX, 1.

latino en pleno florecimiento. Cicerón no solo sabe perfectamente el griego, sino que ha asimilado toda la cultura griega de su tiempo: en Atenas y en Rodas profundizó sus estudios de retórica y de filosofía [39] tanto como podía hacerlo un estudiante griego. Cultura profunda: no un barniz superficial, una mera afectación. Traduce obras de Arato [40], de Platón [41], de los oradores [42], declama en griego como podía hacerlo un sofista [43]; redacta en griego una parte de su correspondencia [44]; salpica con citas y vocablos griegos sus cartas familiares: ¡con qué soltura y calidad de expresión el griego se inserta en el tejido de su latín! Se advierte que Cicerón piensa en griego y que escribe a personas ilustradas, capaces como él de apreciar tales finuras. El griego le sirve con frecuencia para precisar algún matiz de su pensamiento, gracias a la riqueza de su vocabulario. Le sirve también para modificar efectos, para poner la nota humorística. Este empleo del griego, abusivo a veces, caracteriza bajo su pluma una modalidad especial del latín familiar (evidente sobre todo en la correspondencia más intima), dentro de la cual ese hombre letrado que es Cicerón se complace en utilizar la lengua tan grata al hombre verdaderamente culto: es algo así como el uso del inglés en las notas personales de un francés de nuestros días (pienso en Charles du Bos o en Valéry Larbaud) o, mejor aún, como el francés en la pluma de una Alemán de la época del barón Grimm. Y ese griego espontáneo de Cicerón es un griego vivo, que inclusive, es el único testimonio de una cantidad de voces griegas que él emplea, tomadas del vocabulario de la κοινή de su tiempo) (12).

Retroceso del griego

Me parece que Cicerón ocupa ciertamente el punto máximo de la curva: después de él, desde los comienzos del Imperio, el conocimiento del griego se ve forzado a decrecer en Roma. Lo cual era inevitable, dado el progreso y enriquecimiento propio de la cultura latina.

Hasta la época de Cicerón, la partida entre las dos lenguas no era equilibrada. ¿Qué valor tenía Ennio comparado con Homero? El griego era entonces el instrumento obligatorio de la verdadera cultura. Pero ya no ocurría lo mismo después de la reforma escolar de Q. Cecilio Epirota: desde el momento en que la lengua latina demostró que era capaz, al igual que la griega, de servir de vehículo a los más elevados valores, ambas lenguas se hicieron, en un sentido, competencia.

Así, después de la obra de Plocio Galo y de Cicerón, ya no es indispensable pasar por el griego para iniciarse en los maravillosos secretos del arte oratorio: el estudio de la teoría retórica griega representaba, en suma, una doble esfuerzo.

[39] CIC. *Br.* 304-316.
[40] *Id. Arat.*
[41] *Id. Tim.*
[42] *Id. de Or.* I, 155.
[43] *Id. Br.* 310; 315.
[44] PLUT. *Cic.* 24.

Por otra parte, el tiempo disponible y las fuerzas del niño son limitados. ¿Cómo pretender que un joven Latino profundizase el estudio de los clásicos griegos, que a lo sumo representaban para él la mitad de su programa de estudios, en la misma medida en que lo hacían sus camaradas orientales, los cuales no estudiaban otra cosa? Ser persona culta, para un Latino, será en adelante conocer, ante todo, a Virgilio y Cicerón. Ocurrió algo análogo a lo que acaeció entre nosotros desde el siglo XVIII: el griego retrocedió ante el latín como retrocedieron entre nosotros los estudios antiguos ante la creciente concurrencia de la literatura moderna. Desde el punto de vista pedagógico, un bilingüismo riguroso no es un método normal: la experiencia de ciertos países modernos (13) confirma la opinión que ya expresaba por cuenta propia, con encantadora ingenuidad, el mismo nieto de Ausonio, Paulino de Pella, a principios del siglo V: «Enseñar dos lenguas al mismo tiempo resulta muy conveniente para una pequeña *élite* y da brillantes resultados con los buenos alumnos. Pero para un espíritu mediocre, como el mío, la dispersión del esfuerzo agota rápidamente sus medios [45]...»

Que el griego retrocedió ante el latín, es un hecho incuestionable; en tiempos del Bajo Imperio se quiebra la hermosa unidad cultural helenístico-romana, y desde entonces coexisten dos culturas mediterráneas: un Occidente latino y un Oriente griego nítidamente diferenciados. La dificultad consiste en precisar las etapas de este retroceso y, especialmente, en descubrir los primeros síntomas: dificultad real, ya que aparentemente nada ha cambiado y la escuela romana nunca dejará de enseñar el griego. Lo que hay que apreciar es la calidad de esa enseñanza, el valor de sus resultados.

Sin embargo, desde fines del siglo I ciertos síntomas de debilitamiento, si no me engañó, pueden observarse ya en Quintiliano. Desde luego, este autor mantiene la necesidad de estudiar el griego [46], que él conoce bien, por su parte. Domina también, a fondo, el sistema de la retórica griega y su complicado vocabulario; (14) pero este es el aspecto técnico de su cultura, constituye su especialidad. Quintiliano conoce muy bien a los autores clásicos (Homero etcétera) [47], y sabe citarlos en el momento oportuno, pero los cita con menor frecuencia y de una manera menos natural que a Virgilio o Cicerón: éstos son sus verdaderos autores, aquellos a quienes recuerda sin esfuerzo y a quienes se refiere instintivamente su pensamiento. El helenismo de Quintiliano es ya más escolar que humanista, es mucho menos profundo que el de Cicerón.

No hay que exagerar la rapidez de esta evolución; en el año 97, dos años después de la muerte de Quintiliano, concurren cincuenta

[45] P. PEL. 81-84.
[46] QUINT. I, 1, 12; X, 5, 2 s; X, 1, 22 s.
[47] *Id.* X, 1, 46 s.

y dos participantes a disputar el premio de poesía griega en los III Juegos Capitolinos, y entre ellos figuran Romanos, como aquel niño prodigio, Q. Sulpicio Máximo, que a la edad de once años se presenta al concurso con un poema sobre Faetón, execrable por cierto, pero que al menos atestigua un discreto conocimiento de la lengua griega [48].

Una generación después, Plinio el Joven nos introduce en un medio donde el griego aún conserva un lugar de honor: (15) sus amigos son espíritus cultos, *utraque lingua*, que dominan ambas lenguas [49], escriben en griego epigramas [50] o libros de historia [51], citan de buena gana a Homero, incluso en el propio Senado [52]. El mismo Plinio aprendió el griego con sumo cuidado (niño prodigio a su manera, había compuesto a los catorce años una tragedia griega [53]); cursó su retórica en lengua griega, con el ilustre Nicetas de Esmirna, al mismo tiempo que seguía los cursos de Quintiliano en latín [54], frecuenta a los filósofos [55], escucha las conferencias de los sofistas [56]. Recuerda a los autores clásicos; en sus cartas cita frecuentemente a Homero, los poetas cómicos, Tucídides y Demóstenes: ¡uno creería encontrarse todavía en los tiempos de Cicerón!

Pero esta similitud es tan completa que uno experimenta cierta sospecha ¿no existe, acaso, de parte de Plinio y de sus allegados, un poco de afectación? Plinio desea ostensiblemente que su correspondencia recuerde la de Cicerón, a quien imita conscientemente hasta en el uso del griego, pero ¡qué distancia entre esa aplicación, a menudo pedante [57], y el espontáneo humor de las cartas a Ático!

Avancemos ahora a lo largo del siglo II: la *Historia Augusta* nos presenta a Marco Aurelio [58] o a Lucio Vero [59], que estudian, con maestros distintos, gramática y elocuencia a la vez, en latín y en griego: por una vez puede aceptarse su testimonio, ya que sabemos por otros conductos que ambos estudiaron efectivamente la retórica, al mismo tiempo, con Frontón y Herodes el Ateniense. Se trataba, sin duda, de una educación principesca, mas no existe razón alguna para suponer que el siglo de los Antoninos, tan conservador, no haya hecho todo lo posible para mantener la tradición. La evolución debió precipitarse en el siglo III, sobre todo durante la terrible crisis que conmovió al mundo romano a partir del año 235. En el siglo siguiente, ya lo hemos dicho, esa evolución se ha consumado prácticamente: (16) nada lo demuestra mejor que la situación que la Iglesia cristiana presenta en ese momento.

Pletórica de expresión griega durante largo tiempo, la Iglesia cristiana vio, desde fines del siglo II, cómo las comunidades religiosas de África primero, y las de Italia después, adoptaban el latín como lengua litúrgica y teológica. En el siglo IV las iglesias de Oriente y las de Occidente viven su propia vida, cada una por su lado. Nada lo demuestra mejor que las dilatadas dificultades de la crisis arriana: para no citar más que un ejemplo, piénsese en la situación inextricable por la que atravesaban, entre los años 368-377, los «neoortodoxos» acaudillados por San Basilio: nada los separaba realmente del papa Dámaso y de los latinos, pero no llegaron a hacérselo comprender [60], pues literalmente no podían entenderse entre sí: a tal extremo habían evolucionado unos y otros de manera independiente (17).

El griego que todavía saben algunos Latinos es un griego escolar, libresco: en el llamado patético que dirige a Dámaso desde el fondo de su desierto de Siria, San Jerónimo se niega a admitir, creyendo descubrir en ello no sé qué resabio de arrianismo, la fórmula «una ousía, tres hipóstasis» (que la ortodoxia terminaría finalmente por admitir), «pues en griego clásico, dice, *οὐσία* es sinónimo de *ὑπόστασις* y uno y otro vocablo significan *sustancia* [61]. San Jerónimo parece no sospechar que el griego es una lengua viva, que existe un griego cristiano, una lengua técnica de la teología, la cual evoluciona y se diferencia día tras día.

Para explicar estas dificultades sus contemporáneos [62], y posteriormente los modernos, invocaron una vez más la insuficiencia del latín y la pobreza de su vocabulario. Esto no me parece muy justo, porque existía también un latín teológico que se iba adaptando rápidamente, pero las dos lenguas evolucionaban paralelamente, cada cual por su lado: los vocablos latinos vivían su vida propia y ya no correspondían a las voces griegas sobre las cuales habían sido acuñadas originariamente: *substantia* no es el equivalente de *ὑπόστασις* y *persona* tiene un significado más rico que *πρόσωπον*.

Por supuesto, los teólogos de Letrán no representan por sí solos a todo el Occidente. Habría que distinguir con precisión los diversos medios sociales y culturales. El griego se mantuvo mejor en unos que en otros: la medicina (18), la filosofía, sobre todo, siguieron siendo disciplinas tributarias del griego; entre los fervorosos partidarios del neoplatonismo se reclutarán los últimos helenistas: Claudiano Mamerto en la Galia durante el siglo V y Boecio en Italia en el VI. Pero éstas eran personas de vocación excepcional, espíritus sobresalientes.

En lo social, el último medio que mantuvo con firmeza la tradición del griego fue el de las grandes familias aristocráticas de la ciudad de Roma, tradicionalmente conservadoras, apegadas a las viejas costumbres, ¿no es esta la razón, en gran medida, de su tenaz fidelidad al paganismo?) y unidas a Oriente por múltiples vínculos familiares o económicos: el círculo integrado por los amigos de Macro-

48 DESSAU, 5177.
49 PL. *Ep.* III, 1, 7; VII, 25, 4.
50 *Id.* IV, 3, 3; IV, 18.
51 *Id.* VIII, 4, 3.
52 *Id.* IX, 13, 20.
53 *Id.* VII, 4, 2.
54 *Id.* VI, 6, 3.
55 *Id.* I, 10, 2; III, 11, 5.
56 *Id.* II, 3.
57 *Id.* IX, 26, 8-9 (cf. SEN. *Ep.* 27, 5-6).
58 SHA. *M. Aur.* 2, 2-4.
59 *Id. Ver.* 2, 5.

60 BAS. *Ep.* 214, 789, AC.
61 HIER. *Ep.* 15 3-4.
62 BAS. *Ep.* 214, 789. GREG. NAZ. *Or.* XXI, 35, 1124 D-1125 A.

bio, el medio de donde surge San Ambrosio, en el cual son reclutadas las hijas espirituales de San Jerónimo. El estudio del griego se conservó mejor allí que en el seno de la burguesía provincial, de la que procedían el propio San Jerónimo o San Agustín, y donde la cultura tenía menos empuje y era acaso más utilitaria.

Por lo demás, solo se trata de matices, de un más o un menos: aun en estos medios privilegiados la calidad del helenismo no es muy brillante (19) y, por otra parte, insistimos en que ha de entenderse siempre que todos deben aprender el griego, estudiar a Homero y Menandro: continúa en vigor el programa prescrito por Ausonio para su nieto (Paulino de Pella o uno de sus primos [63]). La familia de Ausonio nos brinda precisamente un buen testimonio sobre el estado del griego en la Galia del siglo IV: el mismo Ausonio, que nos agobia con su griego de una pedantería exasperante [64], ya no lo domina muy bien [65]; y Paulino, como se ha visto, lo domina aún menos [66]. Sin embargo, se trata de una gran familia, de un medio universitario, de gentes con posesiones en Epiro y en Grecia, que podían ocupar servidores griegos desde la misma cuna del niño... El griego muere en Occidente: los maestros competentes escasean cada vez más: ya en el año 376 el emperador Graciano reconocía que se hacía cada vez más difícil conseguirlos en Tréveris [67]; las traducciones que se multiplican no son tampoco, como en los buenos tiempos, ejercicios de corte literario, sino lanzamientos editoriales, destinados a poner al alcance del público latino una literatura extranjera que le resulta ya inaccesible directamente.

El método directo

Este progresivo retroceso del griego se refleja en los métodos de enseñanza. En los orígenes, y tal será siempre la costumbre dentro de las familias aristocráticas, la educación era realmente bilingüe: el estudio de ambas lenguas se efectuaba en forma simultánea.

Desde los primeros años el niño era confiado a una sierva o a un esclavo griegos [68] exactamente como la buena burguesía francesa acostumbró durante mucho tiempo a encomendar a sus hijos a una institutriz extranjera, «Fräulein» o «Miss». Con esta nodriza o con este pedagogo, el niño aprendía primeramente a hablar en griego, incluso antes de descubrir el latín: costumbre ésta tan arraigada, que Quintiliano insiste en la necesidad de no retrasar demasiado la iniciación del niño en el latín, por temor de que llegue luego a hablarlo con acento extranjero [69]. Este peligro, por cierto, no era nada imaginario [70].

63 AUS. *Protr.* 46.
64 *Id. Epigr.* 21; 47; 49-51; 57...
65 *Id. Prof.* 8, 13-16.
66 P. PEL. 81-84.
67 *C. Theod.* XIII, 3, 11.
68 TAC. *D.* 29, 1.
69 QUINT. I, 1, 12-14; HIER. *Ep.* 107, 9, 1.

Una vez alcanzada la edad escolar, el niño podía abordar el estudio de las letras en ambas lenguas simultáneamente: comenzaba por aprender a leer y a escribir en las dos lenguas, primero en griego, al parecer [71]; esto podrá resultarnos absurdo como método, mas no olvidemos que también en Francia, hasta el día en que las escuelas de Port Royal impusieron la primacía del francés, en los viejos colegios se enseñaba a los niños a leer en latín. Más tarde, el escolar seguía paralelamente los cursos del *grammaticus Graecus* y de su colega latino, y luego los de un *orator Graecus* y de un *orator Latinus*.

Evidentemente, el método era muy eficaz, salvo el hecho de que exigía un doble esfuerzo al niño latino: en cuanto a la lengua griega, lo colocaba, en un pie de igualdad con un Griego de nacimiento. Pero, lo cierto es que esta práctica suponía un tren de vida aristocrático, lo cual limitaba de hecho su difusión. Un pequeño burgués de África como San Agustín no conoció el lujo de contar con una institutriz griega: el griego, y bien se lamenta de ello [72], le fue enseñado en la escuela como lengua extranjera, *lingua peregrina*, al paso que el latín le había sido revelado, sin esfuerzo alguno, en la esfera del inconsciente y en los juegos de la primera infancia.

Manuales escolares bilingües

Para este sistema de enseñanza escolar se elaboraron, desde principios del siglo III, esos curiosos manuales bilingües que nuestros eruditos llaman *Hermeneumata Pseudodositheana*; (20) estos manuales inauguraron el método que aún siguen en nuestros días un sinfín de manuales prácticos de vocabulario o de conversación.

Redactados probablemente para uso del público griego, estaban concebidos de modo que también pudieran usarlos los Latinos; en efecto, tuvieron gran difusión en Occidente durante toda la antigüedad e incluso en la Edad Media. Disponemos, por lo menos, de seis versiones diversas: comienzan por un vocabulario griego-latino, ordenado alfabéticamente primero, y temáticamente después, en *capitula* (nombres de dioses, de divinidades... de legumbres, de pescados, de pájaros... vocabulario marítimo, médico). A continuación se insertan textos breves, muy simples, similares a los que servían de tema, según ya hemos visto, a las «narraciones» de la escuela helenística. A título de ejemplo citaré, entre otras anécdotas relativas al emperador Adriano, la siguiente:

> Alguien le pidió enrolarse en el ejército. Adriano le dijo: «¿Dónde quieres tú prestar servicio?» El interesado le respondió: «En las cohortes pretorianas». Adriano le preguntó: «¿Qué talla tienes? —Cinco pies y medio.» Adriano dijo: «Por ahora servirás en las cohortes urbanas y, si eres buen soldado, después de tres años de servicio podrás pasar a las Pretorianas [73]».

70 P. PEL. 75-80; cf. 72.
71 DIEHL, 742.
72 *Conf.* I, 14 (23).
73 *C. Gloss. Lat.* III, 31, 24 s.

Estos textos se disponían en dos columnas, con el texto griego y el texto latino enfrentados:

αἰτοῦντος τίνος	*petente quodam*
ἵνα στνατευῆται	*ut militaret,*
Ἁδϱίανος εἶπεν	*Adrianus dixit:*
Ποῖ θελῖς	*«Ubi uis*
στϱατεύεσθαι;	*militare?» etc.*

Con esta misma presentación encontramos fábulas de Esopo, un pequeño tratado jurídico (De *manumissionibus*), un manual elemental de mitología, (la *Genealogía* de Higinio), un resumen de la historia de la guerra de Troya y, sobre todo, un manual de conversación corriente, *quotidiana conversatio, ὁμιλία καθημεϱινή ο συναστϱοφή* constituido por breves diálogos familiares de un tono muy sabroso y muy reveladores de la vida romana en tiempos del Imperio (ya tendremos ocasión de utilizarlos más adelante):

Y el *paterfamilias* se adelanta al encuentro de su amigo y dice: «Buenos días, Gaio», y lo abraza. Devuelve éste el saludo y replica: «¿Cómo te va, Lucio? ¡Mucho gusto de verte! [74]... Vente conmigo, si te parece bien. —¿A dónde? —A casa de nuestro amigo Lucio; hagámosle una visita. —¿Le ocurre algo? —Está enfermo. —¿Desde cuándo? —Desde hace unos días. —¿Dónde vive? —No lejos, por cierto. —Si tú lo deseas, ¡vayamos! [75]...»

Ignoramos, qué uso hacían los Latinos de estos manuales en sus estudios de griego, pues carecemos de documentos que reflejen el aspecto de la práctica escolar. A la inversa, gracias al aporte de los papiros egipcios, nos encontramos en mejores condiciones para saber cómo aprendían los orientales el latín. Sabemos así, que se comenzaba por el alfabeto:

α	βη	κη	δη	ε	ιφφε	γη	δασια
a	b	c	d	e	f	g	h

es decir, η δασεῖα πϱοσωδία el «espíritu áspero», la aspiración,

ι	κα	ιλλε	ιμμε	ιννε	ο	πη	κου	ιϱϱε	ισσε	τη	ου
i	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u[76]

Luego debía afrontarse el estudio de algunos pequeños textos elementales del tipo de nuestros *Hermeneumata* (los cuales, como se ha visto, eran en cierta medida análogos a los primeros textos de lectura corriente de la escuela griega). Los alumnos se ejercitaban en traducirlos: uno de los papiros conserva un ensayo de traducción de tres fábulas de Babrio, traducción servil de palabra por palabra y en un latín bastante incorrecto [77]. Adquirido por fin un dominio suficiente

[74] *Id.* 647, § 4.
[75] *Id.* 649, § 6.
[76] *P. Antin.* 1; *P. Oxy.* 1315.
[77] *P. Amh.* II, 26.

de la lengua, se podía entonces abordar (los clásicos: (21) el mismo método servía para «explicar» *La Eneida* (pues Virgilio desde luego, ocupa el primer plano [78]) y las *Catilinarias* de Cicerón [79]. Se trata del mismo método que aún seguimos usando hoy día; los pequeños griegos de Egipto estaban adiestrados para hacer su «preparación palabra por palabra», transposición en una lengua extranjera del mismo método que la escuela helenística había puesto a punto para estudiar los textos poéticos de Homero en particular. El trabajo se disponía en dos columnas, a la izquierda el texto, y a la derecha su traducción en griego corriente:

En, III, 447:	*illa manent*	*ἐκεῖνα μένει*
	immota	*ακίνητα*
	locis	*εν τοῖς τόποις*
	neque ab ordine	*οὐδὲ ἀπὸ της τάξεως*
	cedunt...	*εἴκει...* [80] (22)

En un lugar perdido del desierto de Neguev, en la ruta que iba desde Akabah a Gaza, ha aparecido una treintena de páginas de cierto códice bilingüe de Virgilio [81]: mientras que aparecen traducidas todas las palabras de los cantos I y II, llegando al canto IV se ha realizado una selección, suponiendo que el usuario habría alcanzado ya un relativo dominio del vocabulario.

[78] *P. Milan.* 1; *P. Ryl.* 478; *PSI.* 756; *P. Oxy.* 1099.
[79] *P. Ryl.* 61; *W. S.* 55 (1937), 95 s.
[80] *P. Fouad I,* 5, 12 s.
[81] *P. Colt Nessana I.*

CAPÍTULO IV

LAS ESCUELAS ROMANAS:

I. La enseñanza primaria

Los tres capítulos siguientes son, en algún sentido, casi inútiles: ya se trate de su estructura, de su programa, de sus métodos, las escuelas romanas no hacen más que imitar a las escuelas helenísticas; la adaptación al medio lingüístico latino no implica modificaciones pedagógicas profundas, y el lector se asombrará ciertamente del carácter literal de esa transposición, transferencia pura y simple más bien que imitación.

A medida que avanza a lo largo del tiempo, la educación latina tiende a identificarse por completo con la educación griega de su misma época: en efecto, a medida que se van sucediendo las generaciones, más se van desdibujando las supervivencias de la tradición arcaica con que Roma afirmaba su propia originalidad frente a Grecia. Y cuando más se avanza, tanto más la cultura romana pone el acento en los elementos librescos. Por lo tanto, la educación tiende a limitarse más a la esfera escolar, y la escuela, una vez más, es en su conjunto, desde sus orígenes, de inspiración griega.

La finalidad verdadera de estos capítulos consistirá precisamente en verificar de manera detallada la veracidad de esta fórmula: de ahí que nos veamos en la necesidad de corregir o enmendar no pocos juicios vertidos por los historiadores que nos han precedido en el estudio de la educación romana. Mal informados acerca de la educación helenística, comparando únicamente la educación romana con la educación griega «antigua», la de los siglos IV-V a. C., atribuyeron con frecuencia a originalidad latina algo que entre los Romanos no pasaba de ser un rasgo de modernismo, un reflejo directo o un paralelismo riguroso de la educación de los Griegos de la época.

En Roma, pues, lo mismo que en cualquier país de lengua griega, tres son los niveles sucesivos de la enseñanza [1], los cuales corresponden normalmente (1) a tres tipos de escuelas confiadas a otros tantos maestros especializados: a los siete años [2] el niño ingresa en la escuela primaria, que abandona hacia los once [3] o doce [4] por la del *grammaticus*; a la edad en que recibe la toga viril, algunas veces [5] a los quince años, el adolescente pasa a la del retórico: los estudios superiores duran normalmente hasta los veinte años [6], pero de hecho pueden prolongarse más tiempo.

Para designar al maestro primario los Latinos utilizaban a veces la palabra *litterator* [7], forjada sobre el modelo griego γραμματιστής «el que enseña las letras», pero prefieren llamarlo *primus magister* [8] y, con mayor frecuencia, «maestro de escuela», *magister ludi* [9], magister ludi litterarii [10]. Esta preferencia es significativa: en Roma, lo mismo que en Grecia, la enseñanza colectiva en el seno de una escuela es la norma general.

Educación privada

No deja de haber excepciones, o sea, casos en que la educación doméstica está confiada a un maestro privado, normalmente un esclavo o un liberto de la casa; más aún, este tipo de educación privada está mejor representado que en los países griegos. En los Estados helenísticos, antes de la conquista romana, la educación privada casi no aparece sino en el seno de las grandes familias reinantes; pero precisamente las grandes familias senatoriales del pueblo soberano, tras la conquista del Oriente griego, adoptaron el estilo de vida, el cuadro general de la existencia y sobre todo la cultura de los monarcas helenísticos que Roma había subyugado (2).

Normal en un principio, durante el siglo III o II a. C. la enseñanza privada será siempre grata a la aristocracia. Por Quintiliano [11] o por Plinio el Joven [12] podemos apreciar cuánto era todavía su prestigio a fines del siglo I y a principios del II; las confesiones de Paulino de Pella [13], nacido en 376, atestiguan la práctica de tal enseñanza en el seno de las grandes familias de fines de siglo IV (se sabe que Paulino era el nieto de Ausonio, quien había logrado acumular en su casa las más elevadas dignidades del Imperio y grandes riquezas).

[1] APUL. *Flor.* 20, 3; SHA. *M. Aur.* 2, 2-4; *Ver.* 2, 5; AUS. *Protr.* 63 s.
[2] QUINT. I, 1, 15-18; JUV. XIV, 10.
[3] SUET. *Ner.* 7.
[4] *V. Pers.*
[5] DESSAU, 4976.
[6] *C. Theod.* XIV, 9, 1.
[7] SUET. *Gram.* 4; SHA. *M. Aur.* 2, 2.
[8] DIEHL. 720; AUG. *Conf.* I, 13 (20).
[9] DIEHL. 718.
[10] DESSAU, 7763, 5.
[11] QUINT. I, 2.
[12] PL. *Ep.* III, 3, 3.
[13] P. PELL. 60 s.

Educación de los esclavos

Y así a través de la enseñanza privada, sin apelar a la escuela pública, las grandes familias aristocráticas se encargaban de asegurar la formación de los jóvenes esclavos al servicio de sus amos. No resulta difícil comprender que entre los centenares, entre los millares de esclavos que poseían los Romanos pudientes en tiempos del Imperio (3), debía hallarse necesariamente una población infantil muy considerable: se la reunía, para recibir su educación, en una escuela doméstica o *pedagogium* (4). Conocemos bastante bien la escuela de los jóvenes esclavos del emperador, confiada a la dirección de un «pedagogo de los (jóvenes) servidores de César», auxiliado por subpedagogos [14].

La formación que recibían en estas escuelas domésticas se orientaba ante todo, como se comprenderá, a satisfacer las necesidades del servicio; se dirigía en particular e inculcar buenos modales en los niños y en los adolescentes, a fin de prepararlos para afrontar el papel de pajes con que la fastuosidad romana se complacía en rodearse. Pero los mejor dotados, por lo menos, eran iniciados también en las cosas del espíritu: toda gran casa poseía un respetable número de esclavos «ilustrados» o «eruditos», que cumplían funciones de lectores o de secretarios y con quienes se complacía en alternar un amigo de las letras como Plinio el Joven [15].

La escuela primaria

Excluidas estas excepciones, queda en pie que para la mayor parte de los niños la escuela era la institución normal; a lo que parece, las niñas [16] la frecuentaban al mismo tiempo que los varones, si bien tal vez se utilizaban más a menudo para ellas preceptores privados [17] (solución que tampoco dejaba de ofrecer sus peligros): fueron por lo menos objeto de sospecha las relaciones entre el célebre pedagogo Q. Cecilio Epirota y la hija de su amo, cuya instrucción éste le había confiado [18]. Por otra parte, desde el punto de vista moral los peligros de la calle y de la escuela no eran menores, en la antigüedad, para los varones que para las niñas. Los Romanos también se vieron obligados a adoptar la costumbre griega del esclavo acompañante, al que denominaban con su nombre griego de *paedagogus* (5).

Si se le elegía bien, podía desempeñar el papel de repetidor [19] y, sobre todo, el de un verdadero ayo, encargado de la formación moral del niño. Se ha conservado, por ejemplo, el conmovedor epitafio que un discípulo reconocido consagró a quien para él había sido «su pedagogo y su educador», *paedagogo suo καί καθηγητῇ* (y además tutor: trátase de un hombre libre, sacristán del templo de Diana y no, como era corriente, de un esclavo o de un liberto de la familia [20]).

El pedagogo conducía a su pequeño amo hasta la escuela, llamada (por antífrasis, según se creía [21]), *ludus litterarius* (6). Conocemos su estructura material un poco mejor que la de la escuela griega. No era por cierto un establecimiento monumental: el *magister* latino se conforma, para establecerse, con un local, *pergula* [22]; se prefieren particularmente aquellas que se abren sobre los pórticos del *forum*, según es posible comprobarlo en Roma [23], Pompeya (7) o Cartago [24]. La clase se imparte casi a la intemperie, someramente aislada de los ruidos y de los curiosos de la calle, por una cortina, *velum* [25]. Los alumnos, sentados en escabeles sin respaldos (no necesitan mesas, pues escriben sobre las rodillas) se agrupan en torno al maestro, el cual se entroniza [26] en su cátedra, *cathedra* [27], situada en lo alto de un estrado (8), y cuenta en ciertos casos con la colaboración de un adjunto, el *hypodidascalos* [28].

Pero no debemos dejarnos impresionar por esta escenografía: el maestro de escuela sigue siendo en Roma lo mismo que era en Grecia: un pobre diablo; su oficio es el último de los oficios, *rem indignissimam* [29], fatigante y penoso [30], mal pagado [31] (9): en el 301 d. C., el *Edicto* de Diocleciano fija el salario del *magister* en un pie de igualdad con la tarifa asignada al pedagogo, esto es, 50 denarios mensuales por alumno [32]. En una época en que un celemín de trigo costaba 100 denarios [33], era preciso reunir un conjunto de 30 alumnos para asegurarse una retribución equivalente a la de un obrero cualificado, por ejemplo un albañil o un carpintero [34]; y no es seguro, a pesar de los progresos de la pedagogía antigua, que muchas clases hayan alcanzado tal cantidad de alumnos. Por tanto, no debe asombrarnos el caso de aquel maestro de la Campania que se buscó como oficio auxiliar la redacción de testamentos [35].

Todo salario era algo degradante a los ojos de la aristocrática sociedad antigua, así Latina como Griega [36]; el oficio de preceptor (la voz ya se usaba en tiempos de Diocleciano, cuyo *Edicto* habla del *magister institutor litterarum*) no depara prestigio alguno a quien lo ejerce; es propio de esclavos, libertos o personas de extracción humilde: *obscura initia*, dice Tácito de un advenedizo que había comenzado ejerciendo ese oficio [37]. Agréguese que, desde el punto de vista moral, el

14 DESSAU, 1825-1836.
15 *Ep.* IX, 36, 4; V, 19, 3; VIII, 1, 2.
16 MART. IX, 68, 2.
17 PL. *Ep.* V, 16, 3.
18 SUET. *Gram.* 16, 1.
19 QUINT. I, 1, 8.
20 DESSAU, 4999.
21 FEST. s. v., *Schola*, 470.
22 SUET. *Gram.* 18, 1.
23 LIV. III, 44, 6; DH. XI, 28.
24 AUG. *Conf.* I, 16 (26).
25 *Id.* I, 13 (22).
26 *Qu. div.* 83, 64, 3.
27 JUV. VII, 203.
28 CIC. *Fam.* IX, 18, 4.
29 FLOR. *Verg.* 3, 2.
30 PL. *Ep.* I, 8, 11.
31 HOR. *S.* I, 6, 75; cf. JUV. X, 116; OV. *F.* III, 829.
32 DIOCL. *Max.* 7, 65-66.
33 *Id.* I, 1.
34 *Id.* 7, 2-3 a.
35 DESSAU. 7763, 7.
36 SEN. *Ep.* 88, 1; AUG. *Conf.* IX, 2 (2); 5 (13).
37 *Ann.* III, 6, 4.

maestro de escuela no vivía a cubierto de sospechas [38]: por ejemplo, no falta quien se honre, en el *elogium* de su epitafio, de haber sido una rara excepción por su «perfecta corrección para con sus alumnos», *summa castitate in discipulos suos* [39].

La falta de un calendario escolar análogo al que tuvimos ocasión de estudiar en Cos [40], nos impide reconstruir con precisión el año lectivo romano: el calendario romano concluyó por admitir muchos días feriados, si bien ignoramos cuáles observaban las escuelas y cuáles no (10). En cambio, sabemos con certeza que había vacaciones de verano desde fines de julio hasta mediados de octubre [41] «Durante la estación de los calores, si los niños están satisfechos, trabajan bastante», nos dice Marcial:

Aestate pueri si valent, satis discunt [42].

Lo mismo que en Grecia, la jornada del pequeño escolar comienza de madrugada, desde el alba [43], aun en pleno invierno, a la luz borrosa de las lámparas [44]. Afortunadamente puedo ofrecer al lector un testimonio muy vivo al respecto: los *Hermeneumata Pseudodositheana*, esos manuales de conversación grecolatina que ya he mencionado, ponen en escena a un escolar romano y le hacen describir su jornada; como se recordará, estamos en los años 200-210 d. C.

«Me despierto al rayar el alba [45] y llamo al esclavo, le hago abrir la ventana; él la abre al instante. Me levanto y me siento al borde de la cama; le pido entonces las calzas y el calzado, pues hace frío...»

(en el caso contrario el chiquillo se habría calzado directamente las sandalias, sin recurrir primeramente a los *hypodesmata*).

«Ya calzado, tomo una toalla: me proporcionan una bien limpia y me traen el agua, para lavarme, en una vasija: me enjuago las manos, me lavo la cara y me limpio la boca frotándome los dientes y las encías; expectoro, escupo y me sueno las narices, y me seco como es propio de un niño bien educado [46].

Me quito luego el camisón de dormir, tomo una túnica y me ciño el cinturón; me perfumo la cabeza y me peino; me ajusto un pañuelo (11) alrededor del cuello y me pongo la capa. Salgo entonces del dormitorio con el pedagogo y con la nodriza para saludar a papá y a mamá. Saludo a ambos y los abrazo [47].

Busco mi recado de escribir y mi cuaderno y se los doy al esclavo para que me los lleve. Y, ya todo dispuesto, me pongo en camino, acompañado por mi esclavo, y tomo por el pórtico que lleva a la escuela.»

No se habla del desayuno: el chiquillo tal vez se conforma sin duda, a guisa de *jentaculum*, con una pequeña torta o con un pastel comprado, de pasada, en alguna panadería [48].

[38] QUINT. I, 3, 17; JUV. X, 224.
[39] DESSAU, 7763, 6.
[40] DITT. *Syll.* 1028.
[41] MART. X, 62; AUG. *Conf.* IX, 2 (2).
[42] MART. X, 62, 12.
[43] OV. *Am.* I, 13, 17; MART. IX, 68; XII, 57, 5; XIV, 223.
[44] JUV. VII, 222-227.
[45] *C. Gloss. Lat.* III, 645, § 2.
[46] *Id.* 379, 74 s.
[47] *Id.* 645, § 2 s.
[48] MART. XIV, 223.

Mis camaradas salen a mi encuentro y nos saludamos. Llego ante la escalinata y subo los escalones con toda parsimonia, como es debido. Dejo mi capa en el vestíbulo, me doy un toquecillo con el peine [49], entro y digo: «Salud, maestro». El maestro me abraza y contesta a mi saludo. El esclavo me alcanza entonces las tablillas enceradas, el recado para escribir y la regla.

«Salud, camaradas. Dejadme sentar en mi lugar (mi banco, mi taburete). Córrete un poco. —Ven aquí. ¡Éste es mi lugar! ¡Lo he tomado antes que tú.» Me siento y comienzo a trabajar [50].

La mañana está destinada esencialmente a las tareas escolares [51], pero éstas se extienden también a la segunda mitad de la jornada:

He terminado de aprender mi lección y le pido permiso al maestro para almorzar en casa. El maestro me otorga el permiso para salir y yo le digo entonces: «Que lo pases bien», y él me devuelve el saludo [52]. Luego llego a casa y me cambio. Después tomo un poco de pan blanco, aceitunas, queso, higos secos y nueces; bebo agua fresca y, terminado el almuerzo, vuelvo a la escuela. El maestro se apresta a leer y nos dice: «¡A trabajar! [53]».

Ya no hay tiempo previsto, como a principios del período helenístico, para los ejercicios físicos: el niño, según parece, no concurre al gimnasio, sino a las termas, pues la jornada concluye con el baño de rigor:

¡Hay que ir a bañarse! Sí, ya es la hora. Voy para allá. Hago que me alcancen las toallas y me las arreglo solo. Corro al encuentro de quienes también marchan hacia los baños y digo a todos y a cada uno: «¿Qué tal? ¡Buen baño! ¡Buena cena! [54].»

La instrucción primaria

El programa de la escuela primaria tiene siempre miras muy limitadas: se aprende en ella a leer y escribir, y nada más: todo cuanto exceda de este cometido corresponde al nivel secundario [55]. Se comienza, desde luego, por el alfabeto y por el nombre de las letras antes de conocer la forma de éstas: se sigue el orden de A a X [56] (la Y y la Z solo sirven para transcribir palabras griegas y se consideran letras extranjeras); luego se sigue el orden inverso de X a A; después por parejas, AX, BV, CT, DS, ER [57]; más tarde se altera el orden normal estudiando variadas combinaciones [58]. De las letras se pasa a las sílabas, aprendiendo también todas sus combinaciones [59]; luego llega el turno de las voces aisladas. En suma, etapas sucesivas, lentamente recorridas; la jerga escolar distingue, entre los pequeños alumnos, las categorías sucesivas de *abecedarii, syllabarii* y *nominarii* [60].

[49] *C. Gloss. Lat.* III, 380, 40 s.
[50] *Id.* 646 § 2; 637, § 3 s.
[51] AUS. *Protr.* 28; AUG. *Conf.* VI, 11 (18).
[52] *C. Gloss. Lat.* III, 377, 70 s; 638, § 7.
[53] *Id.* 646 s.
[54] *Id.* 378, 22 s.
[55] QUINT. I, 4, 1.
[56] *Id.* I, 1, 24; P. PEL. 65.
[57] BABELON, *Monn. Rep.* I, 327; *CIL.* IV, 2541; *BAC.* 1881, 132.
[58] QUINT. I, 1, 25; HIER. *Ep.* 107, 4, 2; *In Jer.* 25, 26.
[59] QUINT. I, 30.
[60] ORIG. (RUFIN) *In Num.* 27, 13.

En seguida, antes de acometer la lectura de textos corridos, se hacen ejercicios con frases breves —máximas morales de un verso o dos[61] así como los pequeños Griegos de Egipto recopiaban las sentencias monósticas atribuidas a Menandro, los escolares romanos sufrían con los dísticos de (Dionisio) Catón:

> *Plus vigila semper neu somno deditus esto;*
> *nam diuturna quies vitiis alimenta ministrat*[62]...
> («Buena es la vigilia, dormir hace necias a las gentes;
> y el largo reposo es la madre de todos los vicios»,

como dice una vieja traducción francesa, pues estos textos, que aparecen a principios del siglo III, nunca dejaron de usarse durante las postrimerías de la antigüedad y a lo largo del Medioevo: elementos básicos en la enseñanza elemental del latín, fueron recopiados incesantemente y traducidos a todas las lenguas de la Europa occidental: románicas, germánicas y eslavas (12).

Como se ve, aun en sus menores detalles, es el mismo método de las escuelas griegas: igual pedagogía analítica, igual lentitud sabia; Quintiliano no cesa de repetirlo: «No se trate de abreviar; no apresurarse; no saltear etapas»;[63] igual desdén para con la psicología infantil; como en Grecia, se escogen a propósito en las primeras lecturas, ciertas palabras raras, γλῶσσαι[64], y fórmulas de una pronunciación lo más difícil posible, χαλινοί[65].

La enseñanza de la escritura se encara simultáneamente con la lectura: el niño escribe en su tablilla las letras[66], la palabra o el texto que debe leer[67]. En los comienzos se emplean alternativamente dos métodos: uno, que se remonta a los orígenes de la escuela griega, consiste en guiar la mano del niño para que aprenda el *ductus* que ha de observarse; el otro, más moderno, tal vez propio de la escuela latina, consiste en utilizar letras incisas en las tablillas enceradas, que el punzón del alumno reproduce siguiendo el surco grabado en la cera[68]. Y también, como en las escuelas de Egipto, el niño se ejercita alternativamente en escribir con el punzón y con la pluma. Permítaseme citar una vez más nuestros *Hermeneumata*:

> Copio del modelo: una vez escrito, se lo muestro al maestro, quien me lo corrige caligrafiándolo[69]... Pero yo no sé copiarlo: tú, que sí sabes, ¡hazlo por mí! Borro; la cera es dura; debería ser blanda[70].
>
> Haz bien los trazos gruesos y los perfiles. Pon un poco de agua en la tinta: ¡ya ves cómo ahora va mejor! A ver, enséñame tu cálamo y tu «cortaplumas» para afilar la pluma de caña[71]. Enséñame ahora cómo has escrito. No está mal... O bien: ¡te mereces un cachete! Pero, vaya, te perdono por esta vez[72]...

[61] QUINT. I, 1, 34-35; HIER. *Ep.* 107, 4, 4; 128, 1, 3.
[62] *Dist. Cat.* I, 2.
[63] QUINT. I, I, 30-34.
[64] *Id.* I, 1, 35.
[65] QUINT. I, 1, 37.
[66] *NS.* 1912, 451.
[67] *Corp. Gloss. Lat.* III, 646.
[68] QUINT. I, 1, 27; HIER. *Ep.* 107, 4, 3; CIL. III, p. 962, XXVII, s; 4967, 31; *BSNAF.* 1883, 139.
[69] *C. Gloss. Lat.* III, 646.
[70] *Id.* 377, 55 s; 638, § 6.
[71] *Id.* 640, § 7.
[72] *Id.* 640, § 10.

A la lectura y a la escritura se halla íntimamente asociada la recitación: el niño aprende de memoria los textos breves sobre los cuales han versado sus ejercicios, no solo para formar su espíritu sino también para abastecer su memoria[73].

Por último, el cálculo. Lo mismo que entre los griegos, aprender a calcular consistía ante todo en el aprendizaje del vocabulario numeral, que se inculcaba al alumno con la ayuda de dos elementos: pequeños guijarros, *calculi*, y sobre todo la mímica simbólica de los dedos[74]: según se recordará, ya en la época romana se halla bien atestiguado ese cómputo digital, cuyo ritual perdurará durante tantos siglos. Sin embargo, el vocabulario complicado de las fracciones duodecimales de la unidad, fundamento de todo el sistema métrico de la antigüedad, exigía más que nada grandes esfuerzos. Horacio se complace en evocarlo poéticamente:

> Los niños Romanos aprenden, por medio de largos cálculos, a dividir la unidad de cien maneras distintas: «Dime, hijo de Albino, si de 5/12 se resta 1/12. ¿Cuál es el resultado? Vamos, ¿qué aguardas para responder?» —«1/3»— ¡Bien!, ¡sabrás defender lo tuyo! Si (por el contrario) se le agrega 1/12, ¿cuánto tendremos?» —«1/2»[75]

La traducción francesa sugiere erróneamente la impresión de operaciones o cálculos con númerosos fraccionarios: el latino, no decía, como nosotros, $\frac{5}{12}$, $\frac{1}{12}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{2}$, sino un *quincux,* una *uncia,* un *triens*, un *semis*, es decir, realidades concretas, no números abstractos.

Sin embargo, en tiempos del Imperio al igual que entre los griegos en la misma época, se introdujo en la escuela cierta práctica del cálculo en el sentido moderno del vocablo: cálculo operatorio. San Agustín, al evocar sus años infantiles, recuerda la «odiosa canción»: uno y uno, dos; dos y dos, cuatro[76]... ¡No era, por cierto, un nivel muy elevado! La técnica profunda del cálculo excede la esfera de competencia del *magister ludi*: en realidad, la enseña un especialista, el *calculator*, acerca del cual, por desgracia, disponemos de poca información. Los textos lo distinguen del *ludi magister* y lo agrupan con los especialistas: estenógrafos o calígrafos. Por tanto, sería un profesor de enseñanza técnica, con una clientela especial, más que un adjunto del *litterator* que compartiese con éste la responsabilidad de la formación general de todos los niños (13).

Severidad y humanidad

Los métodos de la pedagogía romana son tan griegos como sus programas; métodos pasivos: la memoria y la imitación constituyen las cualidades más apreciadas en el niño[77]. Además, se recurre a la

[73] QUINT. I, 1, 36; 3, 1; HIER. *Ep.* 107, 9, 1; 128, 4, 2.
[74] *C. Gloss. Lat.* III, 382, 36 s.
[75] HOR. *P.* 325-330; AUS. *Ecl.* 6.
[76] *Conf.* I, 13 (22).
[77] QUINT. I, 3, 1.

emulación, cuyos beneficios compensan, a juicio de Quintiliano, el riesgo moral de la educación colectiva[78]; pero mucho más se apela a la coerción, a las reprimendas, a los castigos. El famoso cuadro de Montaigne: «gritos de niños torturados y maestros embargados por la cólera», resulta verídico para la escuela latina, como lo era para la griega[79]; todos los Antiguos, el recuerdo de la escuela se halla asociado al de los golpes[80]: *manum ferulae subducere*, «tender la mano a la férula», es un buen latín una perífrasis elegante para significar «estudiar»[81]. La férula[82] no es más que el arma habitual con que el maestro respalda su autoridad, pero en los casos graves se recurre a un suplicio más refinado, no exento de una adecuada escenografía: se sube al culpable sobre las espaldas de un camarada previamente requerido para tal servicio (de ahí el término *catomidiare*[83], reproducción fiel del griego *κατωμίζειν* y el maestro lo fustiga con su mano[84] (14).

Con todo, la sensibilidad antigua comienza a conmoverse: a un espíritu plácido como el de Ausonio, que alienta tranquilamente a su nieto para que soporte a pie firme las pruebas, cuyo cuadro poco seductor le pinta de antemano[85], se opone el alma susceptible de San Agustín, que no olvidó jamás los sufrimientos de sus años de colegial[86]; a la edad de setenta y dos años el viejo obispo aún exclama a este propósito: «¡Quién no retrocedería horrorizado y preferiría la muerte, si se le propusiera una opción entre la muerte y un retorno a la infancia![87]».

Desde las postrimerías del siglo I de nuestra era, los teorizadores de la educación sienten dudas sobre la legitimidad y eficacia de estos métodos brutales[88]; ahora optan más bien por las ventajas de la emulación, las recompensas, y tratan de que el alumno ame los estudios[89]. Estas preocupaciones, como es natural, influyeron sobre la práctica de la enseñanza. Con respecto a los más pequeños, sobre todo, vemos que se recurre a ciertos procedimientos ingeniosos: se les proporcionan, a modo de juguetes, letras hechas de marfil o de boj[90] y, para afianzar los primeros progresos, se les da en premio un pastelillo[91], especialmente, en forma de letras, que reproducen justamente las letras que en ese momento están aprendiendo (15).

Existió, pues, una evolución general en el sentido de la disciplina,

[78] *Id.* I, 2, 9 s.
[79] MART. X, 68, 11-12; JUV. XIV, 18-19.
[80] HOR. *Ep.* II, 1, 70; SUET. *Gram.* 9, 2; QUINT. I, 3, 14.
[81] JUV. I, 15; HIER. *Ep.* 32, 33; cf. OV. *Am.* I, 13, 17.
[82] MART. XIV, 80; PRUD. *Cath.* pr. 7-8.
[83] PETR. 132, 2; SHA. *Hadr.* 18, 11.
[84] MART. X, 62, 8-10; AUS. *Protr.* 29-30.
[85] *Id.* 12-34.
[86] *Conf.* I, 9 (14-15).
[87] *Civ. Dei.* XXI, 14.
[88] QUINT. I, 3, 14-17; PLUT. *Lib. Educ.* 9 A.
[89] QUINT. I, 1, 20; HIER. *Ep.* 107, 4, 3-4.
[90] QUINT. I, 1, 26; HIER. *Ep.* 107, 4, 2.
[91] HOR. *S.* I, 25-26; HIER. *Ep.* 128, 1, 4-5.

de una indulgencia creciente, que tiende hacia esa «educación muelle» contra la cual, por supuesto, se ven obligados a alzar su protesta los moralistas austeros que invocan la vieja tradición[92]: *Nunc pueri in scholis ludunt*, «¡Ahora los niños estudian jugando!», exclama en tiempos de Nerón el satírico Petronio[93] (16).

Como puede apreciarse, en todo esto no hay nada que sea específicamente romano. Por el contrario, cabía esperar que la gravedad latina insistiría más aún que lo griegos en la nota de la severidad necesaria. En realidad, cuando la escuela latina revela ciertos rasgos nuevos, respecto de su modelo original helenístico, se trata de rasgos «modernos», y no de particularidades occidentales (igual fenómeno ocurre en la misma época, salvo algún caso imputable a lagunas documentales, en las escuelas de Oriente): en la época romana la pedagogía ha evolucionado, lentamente sin duda y de manera homogénea, sin alterar los caracteres esenciales del sistema (pues la escuela que Ausonio, San Jerónimo o San Agustín nos dan a conocer a fines del siglo IV, sigue siendo en suma, salvo tal o cual matiz, la misma escuela de la época de Quintiliano, o aun del propio Horacio). Y esa evolución, por mucho que disgustase a los moralistas reaccionarios, representaba con frecuencia un progreso.

Éste se manifiesta no solo en la humanización creciente de la disciplina, sino también en un enriquecimiento de la pedagogía: en adelante se saben explotar mejor los recursos de la enseñanza colectiva[94]. Las clases, muy numerosas, salvo excepciones[95], se fragmentan en varias divisiones según la capacidad de los alumnos[96]: el desconocido autor de los *Hermeneumata Pseudodositheana* no deja de destacar, a este respecto, el cuidado que en ellas se pone para «tomar en consideración, en todos y cada uno de los casos, la capacidad, adelanto, circunstancias, edad, temperamentos diversos y aplicación desigual de los distintos alumnos[97]». En la escuela donde nos introduce el autor se esboza inclusive una especie de «enseñanza mutua»; los mayores hacen las veces del repetidor y enseñan a los menores las letras y las sílabas[98]. El «cuadro», desconocido en la escuela griega, hace ahora su aparición; ahora podemos ver la clase reunida, de pie, alrededor del *πιναξ* o *titulus*[99].

[92] QUINT. I, 2, 6; TAC. *D.* 28, 2; EPICT. III, 19, 4-6; JUV. VII, 158.
[93] PETR. 4, 1.
[94] QUINT. I, 2, 9 s.
[95] Cf. SUET. *Gram.* 16, 1; 24, 2.
[96] *Cor. Gloss. Lat.* III, 382, 46 s.
[97] *Id.* 381, 63 s.
[98] *Id.* 646.
[99] *Id.* 382, 32 s.

CAPÍTULO V

LAS ESCUELAS ROMANAS:

II. LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Pero subamos al nivel siguiente. Desde luego, no todos los niños llegaban a él: la sociedad romana fue siempre una sociedad aristocrática, y los estudios superiores formaban parte de los privilegios de la *élite*. La educación secundaria se halla mucho menos difundida que la primaria: en el pueblo muchos eran los individuos que, como aquel personaje del *Satiricón*, «no habiendo estudiado las geometrías y las literaturas y otras historias de locos, conformábanse con saber leer un texto de caracteres grandes y con dominar las fracciones, los pesos y las medidas [1]». Pero en los sectores de élite, por lo menos, muchachos y muchachas continuaban estudiando juntos [2], pues desde las grandes damas de la República [3] hasta las del Bajo Imperio [4], la sociedad romana conoció siempre, al menos dentro de la aristocracia, un buen número de mujeres altamente cultivadas [5], mujeres eruditas, que los satíricos tomaban como blanco propicio para el ridículo [6]. Sin embargo, no podría afirmarse que tal fuera la norma general: Marcial, en sus ensoñaciones burguesas, anhela una mujer «no demasiado sabia», en cambio San Agustín imagina a la prometida ideal como «ilustrada», o que al menos pueda ser «fácilmente instruida por su esposo [7]» (17).

[1] PETR. 58, 7.
[2] OV. *Tr.* II, 369-370; MART. VIII, 3, 16.
[3] CIC. *Br.* 211; SALL. *Cat.* 25, 2.
[4] CLAUD. *Fesc.* 232 s.
[5] MART. VII, 69; PL. *Ep.* I, 16, 6; IV, 19, 2-3; V, 16, 3.
[6] JUV. VI, 434-456; LUC. *M. cond.* 36.
[7] MART. II, 90, 9; AUG. *Sol.* I, 10 (17).

La escuela del «grammaticus»

Subimos, pues, un peldaño. Y, a decir verdad, la escuela del gramático en que ahora penetramos tiene un nivel algo más elevado: aquí se nos muestra con gusto el *grammaticus*, gravemente vestido con su manto [8], dirigiendo su clase adornada con bustos de los grandes escritores, Virgilio, Horacio [9]..., e inclusive con mapas geográficos murales [10]. Pero no estamos todavía muy arriba: esta clase sigue siendo siempre un local del forum, cerrado por una colgadura detrás de la cual el repetidor, *subdoctor* o *proscholus* [11], cumple el oficio de ujier [12].

El gramático propiamente dicho goza de una condición superior, sin duda alguna, a la del simple maestro de escuela (18). El edicto de Diocleciano (301 d.C.) prevé para el gramático una retribución cuatro veces superior a la del preceptor, o sea, 200 denarios mensuales por alumno [13], lo cual solo equivale a cuatro jornadas de trabajo de un obrero. Sin duda los fastos universitarios compilados por Suetonio conservan el recuerdo de ciertas carreras excepcionalmente brillantes, por ejemplo la de gramáticos como Q. Remio Palemón, con un ingreso anual de 400.000 sextercios [14], es decir, el capital exigido para obtener el rango de caballero, capital suficiente, para llevar la vida burguesa de un rentista (19). Pero, paralelamente ¡cuántos profesores célebres, como el famoso L. Orbillo [15], según el testimonio del propio Suetonio, llevaron una vida lamentable y murieron a causa de la miseria en un granero cualquiera! [16]

No hay por qué dudar: el primer caso representa la excepción, el segunda, la regla. El oficio de gramático sigue siendo, en general, un oficio mal retribuido [17]; por añadidura, la escasa remuneración, *rara merces*, tampoco es abonada con regularidad [18], ya que los padres guardan poca consideración hacia los maestros [19], los cuales, por su parte, pocas garantías suelen ofrecer desde el punto de vista moral [20], y poco o ningún prestigio les asegura su casta social. Muchos son de origen servil [21] y además, el oficio en sí recoge los residuos sociales: niños abandonados [22], individuos arruinados [23] o fracasados [24].

La enseñanza del *grammaticus Latinus*, metodológicamente considerada, equivale con toda exactitud a la que proporcionaba su colega griego. Presenta los dos aspectos característicos de la gramática

[8] AUG. *Conf.* I, 16 (25); SID. *Ep.* II, 2.
[9] JUV. VII, 226-7.
[10] *Pan. Lat.* IV, 20.
[11] AUS. *Prof.* 23.
[12] AUG. *Serm.* 178, 7 (8).
[13] DIOCL. *Max.* 7, 70.
[14] SUET. *Gram.* 23, 2; 3, 4.
[15] HOR. *Ep.* II, 1, 70; MACR. *Sat.* II, 6, 3.
[16] SUET. *Gram.* 9, 1; 20.
[17] JUV. VII, 215-242.
[18] *Id.* 157; 203; AUG. *Conf.* V, 12 (22).
[19] SUET. *Gram.* 9, 1.
[20] *Id.* 16, 1; 23, 1; QUINT. 1, 3, 17 (cf. I, 2, 15).
[21] SUET. *Gram.* 6, 10-13 (cf. PL. *N. H.* XXXV, 199); 15-20, 23.
[22] *Id.* 7, 1.
[23] *Id.* 9, 1.
[24] *Id.* 24, 1.

helenística: *methodice, historice*[25], es decir, el estudio teórico de la lengua correcta y la explicación de los poetas clásicos, *recte loquendi scientiam et poetarum enarrationem*[26].

La gramática latina

Varrón, desde los tiempos de la República y Q. Remio Palemón, bajo Tiberio y Claudio (20), habían adaptado al latín la joven ciencia filológica que acababa de crear, en las escuelas de Rodas, el gran Dionisio de Tracia. La tradición gramatical latina, que culminó con los grandes clásicos del Bajo Imperio (Donato, Servio, Prisciano) (21), permaneció muy fiel a su modelo griego. Bajo la denominación de gramática se enseña siempre, esencialmente, el mismo análisis abstracto de los elementos del lenguaje: letras, sílabas, palabras o «partes del discurso[27]», además, las mismas distinciones y clasificaciones minuciosas: el «nombre» (del cual no siempre se separa nuestro «adjetivo») se estudia a través de sus seis accidentes (cualidad, grado de comparación, género, número, figura, caso); los nombres comunes se ordenan en veinticuatro clases: corpóreos, incorpóreos, primitivos, derivados, diminutivos, etcétera[28].

Esta dependencia es tan estrecha que los gramáticos latinos no renuncian tampoco a considerar el artículo, a pesar de que éste carece de forma especial de representación en el latín[29]: tal como la enseña Dionisio, la ciencia gramatical constituye un verdadero análisis lógico de las categorías del entendimiento; los gramáticos romanos se sienten obligados a encontrar en latín el equivalente de la categoría «artículo», cuyo oficio desempeñaba en ciertos casos, por ejemplo, el adjetivo demostrativo[30]. Por las mismas razones, en el estudio del verbo, nuestros *grammatici* distinguen confiadamente un modo optativo y un modo subjuntivo, dispensados de reconocer que en latín las mismas formas sirven para ambos (22).

Sin duda, entre los gramáticos latinos del Bajo Imperio (cuyos tratados se vuelven tan prolijos como era esquelético el de Dionisio de Tracia) se encuentran muchas cosas que no se leían en el original del gran iniciador. Pero lo cierto es que el mismo desarrollo se comprueba en el campo de la gramática griega: las escuelas romanas registran los procesos realizados, de generación en generación, por la ciencia y la pedagogía. Existe en verdad un progreso (que respondía a un enriquecimiento de la práctica pedagógica y que aparece documentado, en cuanto al Egipto griego, en los papiros escolares de la época imperial): la gramática tiende a descender desde el empíreo de los principios en que Dionisio la había colocado, para acercarse al uso corriente. Y poco a poco se orienta en el mismo sentido por donde la pedagogía moderna se empeñó a fondo: aprendizaje del sistema de la lengua por parte del niño. Se practican así ejercicios de declinación y de conjugación[31]: el origen de este método se refleja en el hecho de que los niños Romanos declinan:

nominativo	haec Musa
genitivo	huius Musae
dativo	huic Musae
acusativo	hanc Musam, etc[32].

anteponiendo al nombre el «artículo» *hic, haec, hoc*, tal como se acostumbraba en griego a anteponer las partículos *ὁ, ἡ, τό*. Asimismo se procura que el alumno tome conciencia del mecanismo de la lengua: la sintaxis (23), desdeñada por Dionisio, hace su aparición; mientras él clasifica las preposiciones en monosílabas y disílabas, Donato las diferencias según los casos que rigen[33]; se estudian los idiotismos, *idiomata*: hay que construir con genitivo, *patiens, laboris* y *misereor tui*, con ablativo, *dignus laude, utor divitiis*, etc[34] (24). Se combaten, o por lo menos se catalogan, los vicios que deben evitarse: barbarismos[35], solecismos, defectos de pronunciación, retruécanos, preciosismos... (25) Se estudia la ortografía, se estudian las «figuras de dicción» cuya clasificación alcanza rápidamente una extremada precisión; (24) se desarrolla también el estudio de la métrica.

Estos progresos, aun siendo reales, no dejan de ser muy lentos y no alcanzan a transformar profundamente el carácter general de estos estudios. Por ejemplo, merece señalarse que será necesario aguardar la llegada de Prisciano para que se inicie un estudio semántico de la sintaxis; pero Prisciano († 526) es un autor muy tardío, enseña en Constantinopla durante la época de los emperadores Anastasio y Justino, y el interés que asigna a la sintaxis tal vez se explique, a fin de cuentas, porque se dirige sobre todo a estudiantes Griegos que deben asimilar el latín como lengua extranjera.

En conjunto, pues, a pesar de estas nuevas tendencias, el estudio de la gramática sigue siendo muy teórico, analítico y, casi me atrevería a decirlo, contemplativo. Más que el uso de una lengua viva, la gramática enseña el inventario del material empleado por los grandes escritores clásicos, la lengua que sus obras maestras codifican para la eternidad. El ideal tiránico del clasicismo domina este tipo de enseñanza: no hay la menor idea de la evolución natural de la lengua, de la vida de las palabras. El latín *est*, está registrado en su estado defi-

[25] QUINT. I, 9, 1.
[26] *Id.* I, 4, 2; *Gram. Lat.* IV, 486, 15-16 (SERV.).
[27] QUINT. I, 4, 6 s.
[28] *Gram. Lat.* IV, 373, 11 s. (DON.).
[29] *Id.* II, 54, 16 (PRISC.); QUINT. 1, 4, 19.
[30] *Gram. Lat.* V, 135, 5 s; 210, 38 s. (POMP.).
[31] QUINT. I, 4, 22; 27.
[32] *Gram. Lat.* IV, 356, 6 s (DON.).
[33] *Id.* IV, 365, 13 s (DON.).
[34] *Id.* I, 291, s (CHARIS.).
[35] *Id.* IV, 392, 5 s (DON.).

nitivo por los grandes escritores; la ciencia de la corrección, *recte loquendi scientia*, descansa en última instancia sobre la *auctoritas*[36]: encontramos entre los Latinos el equivalente del aticismo de los retóricos griegos de la Segunda Sofística, sus contemporáneos. Si se hojean los capítulos consagrados por los gramáticos latinos a las *vitia*, a las incorrecciones de lenguaje, se verá que, en principio, la teoría distingue los barbarimos de los «metaplasmos» o licencias poéticas exigidas por las necesidades de la versificación. Como dice Consencio[37]: «Cuando se hace con torpeza, resulta un barbarismo, pero si se hace con habilidad y con el respaldo de una autoridad se trata de un metaplasmo». Pero de hecho Donato, por ejemplo, cita como tipo de «barbarismo» la forma *relliquias* empleada por Virgilio[38] en lugar de *reliquias*, para alargar la sílaba *re*[39]. En realidad, las *vitia* catalogadas de este modo son una colección de anomalías de lenguaje que se puede observar en los buenos escritores, más que faltas que los escolares deben esforzarse por evitar (26).

Los clásicos

En suma, y a pesar de los progresos de la gramática «metódica», el fondo esencial de la enseñanza impartida por el gramático continúa siendo la explicación de los autores, de los poetas[40]. Ya hemos esbozado la historia de los programas de la escuela romana: recuérdese el papel que durante largo tiempo desempeñaron las obras de los poetas-profesores, como Livio Andrónico y Ennio, y recuérdese también la audaz reforma emprendida por Q. Cecilio Epirota, cuando poco después del año 26 a.C., según parece, tuvo la osadía de introducir en su escuela el estudio de «Virgilio y los otros poetas nuevos[41]»: Virgilio vivía aún en esta fecha y la *Eneida* no se había publicado todavía... Durante un siglo los gramáticos latinos se mantuvieron fieles a aquella tendencia modernista, y por ello su práctica se oponía a la de sus colegas griegos, cuya enseñanza, sin excluir a los poetas recientes (sobre todo en el género de los cómicos: Menandro, etc.), se funda esencialmente sobre el viejo Homero y los trágicos del siglo V. En Roma, de hecho, todo poeta de éxito era objeto de estudio escolar, aun en vida[42]: tales fueron los casos de Ovidio[43], Nerón[44], y Estacio[45]; Lucano lo fue también antes de transcurrida una generación después de su muerte[45a]. Pero hacia fines del siglo I se opera una reacción, cuyo intérprete principal es, para nosotros, Quintiliano: reacción arcaizante, vuelve sus ojos a los viejos poetas, *veteres Latini*[46], como Ennio, por ejemplo, pero más que nada reacción clásica dirigida a estabilizar, *ne varietur*, los programas en torno a los grandes nombres de prestigio indiscutible.

En primer plano figura, desde luego, Virgilio, que es para los Latinos lo mismo que Homero para los Griegos, el poeta por excelencia, el Poeta por antonomasia, cuyo estudio era el apoyo fundamental de toda cultura liberal: desde Higinio hasta Servio y Filargirio, es objeto incesante de comentarios reiterados y profundos (27).

Inmediatamente detrás de él aparece Terencio, hecho curioso y digno de observación, pues los críticos de la época republicana no le rendían un culto tan exclusivo: Volcacio Sedígito, por ejemplo[47], a fines del siglo II a. C. solo le asignaba el sexto lugar en la clasificación muy lejos de Cecilio, Plauto, etc. En la época imperial, al contrario, Terencio resulta el poeta dramático más estudiado[48] y comentado con regularidad, desde Valerio Probo, a mediados del siglo I, hasta Donato el Grande en el IV, y Evantio en el V (28).

Los demás grandes poetas latinos, Horacio[49], entre ellos, tampoco dejaron jamás de leerse en las escuelas, pero su papel está más desdibujado por lo que atañe a los prosistas, historiadores y oradores, en principio éstos no caen dentro de la esfera de competencia del *grammaticus*: se los lee y se los comenta[50] en las aulas de los retóricos, aunque las fronteras entre ambos niveles de estudios sean, como ya he dicho, bastante vagas: el estudio de los historiadores es alguna vez reivindicado por el gramático[51].

La selección hecha por los maestros de la antigüedad nos sorprende también aquí por su sentido exclusivista. De los historiadores, por ejemplo, César y Tácito son ignorados; Tito Livio, a pesar del voto preferente de Quintiliano[52], tampoco da la sensación de haber conquistado su lugar; el historiador clásico por excelencia, *historiae major auctor*[53], es Salustio, a quien la tradición literaria[54], erudita[55] y escolar[56], acuerda colocar en primer lugar entre los historiadores romanos.

Entre los oradores, el maestro por excelencia, aquel que con Virgilio resume toda la cultura latina[57], es, por supuesto Cicerón. En la escuela reina a título de maestro: es muy conocida la regla de oro formulada por Tito Livio y reiterada por Quintiliano[58]: todos los demás autores deben estudiarse en la medida que se asemejen a Cicerón, *ut quisque erit Ciceroni simillimus*. Sin embargo, la reacción arcaizante

36 *Id.* I, 439, 25 s (DIOM.).
37 *Id.* V, 396, 2 s; cf. QUINT. I, 5,5.
38 *En.* I, 30.
39 *Gram. Lat.* IV, 392, 11 (DON.).
40 NEP. ap. SUET. *Gram.* 4, 1.
41 *Id.* 16, 2.
42 HOR. S. I, 10, 75; PERS. I, 28-29; MART. I, 35.
43 SEN. contr. III. exc. 7, 2.
44 *Schol.* PERS. I, 29.
45 STAT., *Theb.*, XII, 815.
45a TAC., D., 20, 5-6 (cf. CIL., XIII, 3654).

46 QUINT. 1, 8, 8-11.
47 GELL. XV, 24.
48 AUS. *Protr.* 58-60; AUG. *Conf.* I, 16 (26).
49 QUINT. I, 8, 6; AUS. *Protr.* 56.
50 QUINT. II, 5, 1.
51 *Id.* II, 1, 4; I, 8, 18.
52 *Id.* II, 55, 19.
53 *Ibid.*
54 MART. XIV, 191.
55 GELL. XVIII, 4.
56 AUS. *Protr.* 61-65; AUG. *Civ. Dei.* III, 17, 1; PSI. (1), 110.
57 MART. V, 56, 5.
58 QUINT. II, 5, 20.

atrae la atención, y a veces origina la moda hacia los autores de la «antigüedad»: el viejo Catón, los Gracos [59]; pero se trata únicamente de un favor pasajero, que jamás hizo peligrar el lugar de honor asignado al gran orador.

En resumen, el programa latino de estudios se concreta en la «cuadriga», para emplear el título del manual de Arusiano Mesio (29): Virgilio, Terencio, Salustio y Cicerón.

La explicación de los autores

En cuanto al método observado en los estudios, una vez establecido que es el mismo de la escuela helenística, poco queda por decir: lectura expresiva [60] de un texto corregido de antemano [61], ejercicio que ofrece las mismas dificultades experimentadas por los Griegos, debido a la ausencia normal de puntuación y de separación entre las palabras [62], en las ediciones usuales. La lectura exigía cierta preparación material (se sobrecargaba el texto con signos especiales [63] que ligaban o separaban las palabras en los casos en que podía existir vacilación, indicaban el acento, la cantidad, las pausas) (30) e intelectual (en la antigüedad, prácticamente, no podía leerse bien un texto que uno desconociera o que, por lo menos, no comprendiese [64]). De ahí la expresión técnica *praelectio* [65], para designar la «lectura explicada»: el maestro lee en primer término el texto y lo explica; solo después de este paso previo el alumno podrá arriesgarse útilmente a leer el mismo texto a su debido tiempo [66]. Unos después de otros, los alumnos leen a su vez el texto estudiado [67], siempre que la clase no sea muy numerosa [68]. A la lectura se le asocia la recitación: aprender de memoria es un ejercicio que sirve para enriquecer y formar la memoria [69].

La explicación, *enarratio*, que debe desembocar en un juicio de conjunto desde un punto de vista estético, abarca dos aspectos: comentario de la forma, comentario del fondo, *verborum interpretatio e historiarum cognitio* [70]. Gracias a los voluminosos comentarios que ha conservado la tradición manuscrita (Servio sobre Virgilio, Donato sobre Terencio, etcétera), podemos hacernos una idea precisa de la manera en que los gramáticos del Bajo Imperio orientaban su explicación. Primero, una introducción rápida, visiblemente sacrificada; luego, una lenta y minuciosa *explanatio*, verso por verso y palabra

[59] *Id.* II, 5, 21; FRONT. *M. Caes.* II, 13; III, 18.
[60] QUINT. I, 8, 1; AUS. *Protr.* 48-50; *C. Gloss. Lat.* III, 381, 4 s.
[61] *Id.* 381, 61-63.
[62] AUG. *Doctr. Chr.* III, 2 (4) s.
[63] *Gram. Lat.* V, 132, 1 s (POMP.); IV, 372, 15 s (DON.).
[64] GELL. XIII, 30.
[65] QUINT. I, 8, 13; II, 5, 4.
[66] *C. Gloss. Lat.* III, 381, 61-75.
[67] *Id.* 381, 4-60.
[68] Cf. QUINT. II, 5, 3; 6.
[69] *Id.* I, 1, 36; II, 14; XI, 2, 41; AUG. *Conf.* I, 13 (20).
[70] CIC. *de Or.* I, 187.

por palabra. En principio, se trata esencialmente [71] de explicar el ritmo de los versos, las voces raras o difíciles, *glossemata*, los giros poéticos; pero de hecho este comentario, para el lector moderno, resulta una nimiedad de un detalle a la vez puntilloso y exasperante: Prisciano pudo dedicar todo un tratado, bastante voluminoso [72], a la explicación de los versos iniciales de cada uno de los XII libros de la *Eneida*. Tomemos el verso I, 1: el maestro pregunta sucesivamente al alumno:

— Mide el verso:
Arma vi/ rumque ca / no Tro / iae qui / primus ab / oris.
— ¿Cuántas cesuras tiene?
— Dos.
— ¿Cuáles son?
— La pentemímera y la heptomímera (*semiquinaria y semiseptenaria*, dice Prisciano en un latín bárbaro).
— Indícalas.
— Pentemímera: *Arma virumque cano //*; heptemímera: *Arma virumque cano Troiae//.*
— ¿Cuántas figuras contiene?
— Diez.
— ¿Por qué?
— Porque consta de tres dáctilos y dos espondeos (Prisciano hace caso omiso del espondeo final).
— ¿Cuántas palabras («partes de la oración»)?
— Nueve.
— ¿Cuántos nombres?
— Seis: *arma, virum, Troiae, qui* (sic), *primus, oris.*
— ¿Cuántos verbos?
— Uno solo: *cano.*
— ¿Cuántas preposiciones?
— Una: *ab.*
— ¿Cuántas conjunciones?
— Una: *que.*
— Analiza ahora palabra por palabra. Comencemos con *arma*, ¿qué parte de la oración es?
— Un nombre.
— ¿De qué tipo?
— Apelativo.
— ¿De qué especie?
— General.
— ¿De qué género?
— Neutro.
— ¿Por qué?
— Todos los nombres cuyo plural termina en *-a* son neutros.
— Por qué no se emplea *arma* en singular?
— Porque este nombre designa muchos y variados objetos, etcétera...

El comentario se extiende entonces, sin relación alguna con el contexto, en largas indagaciones sobre el vocablo *arma*: su empleo, las voces emparentadas, etcétera. No es sino después de muchas páginas que se aborda la segunda palabra del verso, luego la siguiente.

[71] QUINT. I, 8, 13 s.
[72] *Gram. Lat.* III, 459-515.

Y cuando la significación lo permite (como aquí la palabra *Troiae*), el profesor acompaña el comentario literal con una explicación, no ya del vocablo, sino de la cosa, del fondo: es la *enarratio historiarum*. Pero este término consagrado, *historiae*[73]; no debe interpretarse en sentido equívoco: no designa la *historia* en la acepción moderna y estrecha de la palabra, sino, en un sentido muy amplio y general, «todo aquello que se narra» en el texto estudiado.

La erudición, más literaria

Primeramente se trata, por supuesto, de comprender el asunto y de identificar los personajes o los acontecimientos; pero el comentario no tarda en proliferar en todos los sentidos, acumulando las notas y los datos más diversos, a través de los cuales el gramático exhibe con suficiencia e ingenuidad, su información a la vez libresca y minuciosa[74]. Al gramático no le preocupa tanto destacar los valores estéticos del texto y hacer que el alumno los capte, como la de satisfacer una curiosidad erudita. Ya hemos señalado ese carácter en la práctica de las escuelas helenísticas; en Roma se acentúa todavía más, si cabe; toda la literatura latina, marco de la civilización helenística, padece de eso que nos complacemos en denominar «complejo de cultura»: ¿será preciso recordar, acaso, que en el propio Virgilio no se halla una sola vez el vocablo *panis*, ya que el pan lo llama siempre *Ceres*?[75] El término propio se esconde en todo momento detrás de la alusión pedantesca: las *Geórgicas* no son «un poema imitado de Hesíodo», sino *Ascraeum carmen*[76], etcétera. La explicación de tales pasajes se encamina con toda naturalidad por la vía erudita. Buen gramático era aquél que era capaz de «decir cuál era la nodriza de Anquises, el nombre y la patria nativa de la madrastra de Anquémolo (héroe que solo aparece fugazmente en dos versos de la *Eneida*[77], cuántos años vivió Acestes y cuántas vasijas de vino de Sicilia dio a los frigios[78].»

La mitología, la leyenda heroica, ocupaba de hecho un puesto de privilegio en la erudición gramatical; pero, junto a ella, la historia, la geografía y todas las ciencias no debían escatimar su contribución. Convenía saber que el Aqueloo es «un río de Etolia, que pasa por ser el primer río brotado de las entrañas de la tierra; que tiene sus fuentes en el Pindo, en tierras de los *perrhaebi*, y que vierte sus aguas en el mar malíaco; además, separa la Etolia de la Acarnania; ...que el Anfriso es un río de Tesalia, donde, según la leyenda, Apolo condujo los rebaños de Admeto, etcétera[79]». No se insistirá nunca demasiado acerca de la importancia que este tipo de erudición adquirió en la educación clásica: ya he señalado en otra parte (31) que constituía algo así como el segundo polo de la cultura liberal: el hombre verdaderamente culto no es solo un hombre «letrado», sino también un erudito, un sabio; pero bajo el nombre de ciencia debe interpretarse esencialmente esa erudición adquirida a expensas de los clásicos.

[73] CIC. *de Or.* I, 187; QUINT. I, 8, 18; AUG. *Ord.* II, 12 (13).
[74] QUINT. I, 13 s.
[75] *En.* I, 177; 701...
[76] *G.* II, 176.
[77] *En.* X, 388-389.
[78] JUV. VII, 232-236.
[79] VIB. SEQ. S. VV.

Que científica

Sin duda alguna, los Romanos se mantienen teóricamente fieles, como los Griegos, al ideal tradicional que estructura la cultura superior sobre la base de la ἐγκύκλιος παιδεία[80] o, como se dice la mayoría de las veces en latín, de las *artes liberales*[81], cuyo programa, según se recordará, duplica las «disciplinas» matemáticas con respecto a las «artes» literarias. Pero en la práctica aquéllas resultan muy descuidadas: los teóricos Cicerón[82], Quintiliano, retoman por su propia cuenta las enseñanzas de Platón y de Isócrates sobre el valor formativo de la geometría, en cuanto «ejercita la inteligencia, aguza el ingenio, da soltura a la intuición[83]...,» pero se echa en falta que ambos lo preconizan sin forjarse ilusiones: se trata de definir un tipo ideal[84], que en la práctica no se realiza. Quintiliano, por ejemplo, llega a la conclusión de que «sin matemática no hay orador posible», *ut... nullo modo sine geometria esse possit orator*[85], hermosa fórmula digna en sí misma de Platón; pero de hecho él mismo atenua luego singularmente su alcance práctico: Quintiliano no permite que estos estudios científicos absorban demasiado tiempo, el cual debe consagrarse esencialmente a la gramática; solo les concede los «retazos» del horario escolar, *temporum velut subcesiva*[86].

Y la práctica llegaba menos lejos aún. En el Imperio Romano, desde luego, había profesores de matemáticas, geómetras, «músicos»: su existencia se halla atestiguada desde el siglo I hasta el siglo IV[87], pero su enseñanza solo interesaba a una minoría de estudiantes y suponía de parte de éstos una vocación particular de orden científico o técnico (32). En general, pues, la enseñanza secundaria se limitaba al magisterio del gramático.

Y también a propósito de esto los modernos, como ya los Antiguos[88], hablan a menudo del espíritu utilitario y práctico de los romanos, incapaces de entregarse, como los Griegos, a una educación científica desinteresada; pero un juicio tan somero como éste pertur-

[80] VITR. I, 1 (3-10); QUINT. I, 10, 1.
[81] CIC. *de Or.* I, 72-73; III 127; SEN. *Ep.* 88, 1.
[82] CIC. *Resp.* 1, 30.
[83] QUINT. I, 10, 34.
[84] CIC. *de Or.* I, 78; *Or.* 7-10; 19, 101; QUINT. I, 10, 4.
[85] *Id.* I, 10, 49.
[86] *Id.* I, 12, 13.
[87] COLUM. I, pr. 1-7; *Dig.* L, 13, 1; DIOCL. *Max.* 7, 70; *C. Just.* IX, 18, 2; *C. Theod.* XIII, 4, 3.
[88] CIC. *Tusc.* 1, 5; VIRG. *En.* VI, 849-850.

ba la perspectiva histórica: de nada vale comparar a los Romanos del siglo I, digamos con los Griegos del V; ya hemos tenido ocasión de comprobar que la primacía de lo literario y de lo erudito es el carácter decisivo de la educación y de la cultura helenísticas, sean ellas de expresión griega o latina.

De los Griegos de su época aprendieron los Romanos a encauzar el estudio de la astronomía, por ejemplo, hacia el texto de Arato, más mitológico que matemático y, de un modo general, las ciencias hacia las letras, o bien, para decirlo con más precisión, hacia el comentario de los autores (33).

Ejercicios de estilo

Para completar este cuadro de la enseñanza del *grammaticus* solo quedan por mencionar los ejercicios prácticos de estilo, esos «ejercicios preparatorios» por medio de los cuales se preludiaba el aprendizaje de la elocuencia: fábula, sentencia, «*chreia*», «*ethologie*»[89], etc. Terminología y técnica enteramente griegas: la pedagogía romana acata el modelo helenístico hasta en el detalle de sus procedimientos, adaptando inclusive los temas de los deberes. El lector recordará sin duda la «chreia» de Isócrates que comenta el manual de Aftonio: pues bien, los Latinos no tuvieron el menor reparo en usar el mismo tema, que esta vez atribuyeron a Catón el Viejo. Y los alumnos, en consecuencia, declinaban con toda aplicación:

> Marco Porcio Catón ha dicho que las raíces de las letras eran amargas, pero dulces los frutos. De Catón se han tomado aquellas palabras que... A Catón le habría complacido decir que... Se recordará que Catón dijo... ¡Oh Catón!, ¿no has dicho tú que...?

Y luego en plural:

> Los Marcos Porcios Catones han dicho que las raíces de las letras eran amargas...

Y así, sucesivamente, en cada caso[90].

Pero con estos ejercicios llegamos al límite controvertido, en que se tocan la gramática y la retórica[91]: en Roma, como en Grecia, esta última pertenece a la enseñanza superior, de la que constituye la forma principal.

89 QUINT. I, 9; SUET. 25, 5; *Rhet. Lat. Min.* 561 s. (EMPOR.); 551 s. (PRISC).

90 *Gram. Lat.* I, 310 (DIOM.).

91 QUINT. I, 9, 6; II, 1.

CAPÍTULO VI

LAS ESCUELAS ROMANAS:

III. LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Se trata pues, en principio, de la enseñanza del arte oratoria. También ésta se confía a un maestro especializado, que en latín se denomina *rethor*[1], y a veces también *orator*[2], aunque a este último término le corresponde, en principio, una acepción más amplia[3].

El retórico

En la escala jerárquica de los valores profesionales y sociales, ocupa un lugar notoriamente más elevado que sus colegas de los dos primeros niveles. Se le paga mejor: Juvenal, a principios del siglo II, consigna la cifra de 2.000 sextercios anuales por cada alumno[4], es decir, un salario cuatro veces superior al que él prevé para un simple gramático[5]; es cierto que se trata del ilustre Quintiliano, y que en el caso de los maestros comunes, tal vez no rigiera la misma generosidad en el ajuste de los honorarios. En tiempos de Diocleciano el *orator* resulta menos favorecido con relación al gramático: ambos reciben, respectivamente 250 y 200 denarios (siempre por alumno y por mes), frente a los 50 denarios asignados al mero preceptor[6]. En el año 376 la relación entre ambos queda regulada por una ley de Gra-

1 DESSAU. 7773; 2951; DIEHL, 104.

2 *Id.* 105 adn.; AUS. *Prof.* 1; *C. Theod.* XIII, 3, 11.

3 SEN. *Contr.* VII, 1, 20.

4 JUV. VII, 186-187.

5 *Id.* 243 (*School*).

6 DIOCL. *Max.* 7, 66, 70-71.

ciano, quien establece la proporción de uno a dos para la Galia y de dos a tres para Tréveris[7]. A juicio de los mismos antiguos[8], no era aquélla situación muy ventajosa que digamos. Había que contar, por otra parte, con las dificultades comunes a todas las carreras liberales: la concurrencia[9], los malos pagadores[10].

Esta carrera atrae siempre a hombres de extracción humilde, libertos[11] o a senadores en desgracia[12]; sin embargo, es posible comprobar con mayor frecuencia que en el caso de los gramáticos, que algunos retóricos llegan a hacer fortuna, a merecer honores[13], y aun, en los días del Bajo Imperio, alcanzan los más elevados cargos del Estado y, en el caso de Eugenio, el mismo trono. Pero a menos que el profesorado se ejerciere para un alumno principesco (como Frontón para Marco Aurelio y Vero, o Ausonio para Graciano), la mayoría de las veces no era el profesorado mismo el que conducía a tan elevadas posiciones, sino sus implicaciones literarias y, (en el Bajo Imperio) administrativas o políticas.

Como el *magister ludi*, su humilde colega, también el retórico enseñaba a la sombra de los pórticos de los foros; mas no se conformaba con un somero local: el mismo Estado (durante el Bajo Imperio, y acaso desde los tiempos de Adriano) ponía a su disposición hermosas salas en forma de exedra, dispuestas como un teatrillo y abiertas al fondo de aquellos pórticos: *schola* del foro de Trajano, exedras del forum de Augusto en Roma, exedras del pórtico norte del Capitolio en Constantinopla: (34) tipo de construcción y disposición que los arquitectos latinos tomaron de las salas destinadas a una función análoga, según ya hemos visto, en los gimnasios griegos.

La enseñanza del *rethor Latinus*, como la del σοφιστής griego, tiene por objeto la maestría del arte oratorio, tal como lo asegura la técnica tradicional, el complejo sistema de reglas, procedimientos y hábitos progresivamente empleados por la escuela griega a partir de la generación de los Sofistas. Enseñanza de todo punto formal: aprender las reglas y acostumbrarse a usarlas.

Cicerón, sin duda bajo la influencia del académico Filón de Larissa, (35) se esforzó en arrancar a la juventud romana de esa concepción ingenuamente utilitaria de los estudios retóricos y en ampliar el ideal del orador, en un reencuentro, dentro de su noble simplicidad, con el primitivo ideal de Isócrates. Cicerón quería asentar la formación del orador sobre una cultura bien amplia[14], e insistía especialmente, aun mucho más que Isócrates, en la necesidad de una sólida preparación filosófica[15], a la cual añadía, como buen Romano, el co-

[7] *C. Theod* XIII, 3, 11.
[8] JUV. VII, 187-188.
[9] TAC. *D.* 29, 7.
[10] JUV. VII, 157-158; 203; AUG. *Conf.* V, 15 (22).
[11] SUET. *Gram.* 6.
[12] *Id.* 28; PL. *Ep.* IV, 11.
[13] SUET. *Gram.* 25, 4.
[14] CIC. *de Or.* I, 20; 48-73; II, 5; *Br.* 322.
[15] *Id. de Or.* 1, 53-57; 68-69; III, 76-80.

nocimiento del derecho[16] y de la historia[17], ese enriquecimiento de la experiencia humana, tan pródiga en lecciones para el hombre de Estado.

Pero Cicerón no logró persuadir a sus jóvenes comteporáneos ni a las generaciones siguientes. Quintiliano, que un siglo después reprodujo prácticamente la misma doctrina (su neoclasicismo invoca expresamente la autoridad de Cicerón)[18] (36) no fue tampoco escuchado[19]. Para la mayor parte de los Romanos del Imperio, el derecho es una especialidad y la filosofía una vocación excepcional, a menos que ésta se limite a un barniz superficial, a un repertorio de ideas generales, de desarrollos ampliamente utilizables. Otro tanto cabe decir de la historia, en el sentido de que, fuera de los modelos estilísticos que presenta, se reduce a un repertorio de *exempla*, de «hechos y dichos memorables[20]», que es útil confiar a la memoria del orador para que éste los invoque en el momento oportuno. Por tanto, los estudios superiores se resumen prácticamente en la retórica, en el sentido más formal de la palabra. De todas las obras teóricas de Cicerón, no es por cierto el *De Oratore*, sino el *De Inventione*, obra de su juventud tan árida y tan escolar, la que más se estudia y más activamente se comenta[21].

La retórica es enteramente griega

No hay una retórica latina propiamente dicha: este arte ya existía, inventado, dispuesto por los griegos. La tarea de los *rethores latini* del siglo I a. C., y la de Cicerón después, había consistido simplemente en elaborar un vocabulario técnico, es decir, una mera traslación del vocabulario de los retóricos griegos, palabra por palabra, a menudo muy servilmente (así, por ejemplo, a *éntechnos* le corresponde *artificialis*). La escuela latina jamás logró una tradición pedagógica propia, pues siempre se mantuvo, a lo largo del Imperio, en muy estrecho contacto con la retórica griega (37). Su «latinidad», inclusive, señala cierto retroceso sobre la posición asumida por los escritores de la República. Por tal razón, la lengua técnica de Quintiliano emplea muchos términos griegos simplemente transcritos en letras latinas, o aun, no pocas veces, escritos en griego, para los cuales por consiguiente, la *Retórica a Herenio* o el mismo Cicerón proveían de los equivalentes latinos. Quintiliano escribe directamente ἀναγκαῖον, ἀνακεφαλαίωσις, ἀποσιώπησις εἰρωνεία, ἐτυμολογία, y no, como sus predecesores, *necessitudo, enumeratio, reticentia, dissimulatio, notatio:* dijérase que Quintiliano consideró esos términos técnicos tan ricos, de

[16] *Id.* I, 166-203; *Or.* 120.
[17] *De Or.* I, 158-159; 201; *Or.* 120.
[18] QUINT. I, pr. 13.
[19] TAC. *D.* 28-35.
[20] VAL MAX.
[21] *Rhet. Lat. Min.* 155 s (M. VICT.); 596 s (GRILL.).

por sí, tan precisos en su lengua original, que no toleraban sin menoscabo ese esfuerzo de transposición (38).

Del mismo modo que la teoría, la enseñanza practica refleja estrechamente el ejemplo procedente de Grecia. Concluida la larga serie de ejercicios preparatorios, al alumno se le permitía componer discursos imaginarios sobre un tema propuesto siempre por el maestro y de acuerdo con las prescripciones y consejos de éste. Aprendidos de memoria, estos discursos se recitaban en público (pues la «acción» es una de las partes que integran el arte oratorio), no sin alguna pompa: el auditorio además del maestro, estaba compuesto por los condiscípulos y, por lo menos algunas veces, los padres y amigos del joven orador[22]. El término técnico con que se designa este ejercicio, en latín, es *declamatio (declamare)* y corresponde al griego μελέτη (μελετᾶν). Al igual que en Grecia, se distinguen dos especies genéricas: la suasoria, que procede de la elocuencia deliberativa y admite con frecuencia temas históricos («Anibal, al día siguiente de Cannas, se pregunta si marchará o no sobre Roma[23]») y la controversia, de orden judicial, esto es, un alegato en pro o en contra, en un caso determinado y definido en función de un texto legal.

Subrayaré una vez más la uniformidad y la perpetuación de la práctica pedagógica antigua: conocemos muy bien los temas propuestos a los jóvenes retóricos latinos, gracias sobre todo a las recopilaciones de ejercicios corregidos por Séneca el Viejo el (Ps.) Quintiliano, Calpurnio Flacco y Ennodo. Esta documentación se escalona a lo largo de seis siglos, y siempre aparecen en ella los mismos tipos de temas, los mismos que nos dio ya a conocer la escuela helenística (39), la misma veta de fantasía irreal, el mismo gusto por la paradoja y por lo inverosímil. Se trata siempre de tiranos y piratas, peste o locura, secuestros; violaciones, madrastras e hijos desheredados, situaciones escabrosas y casos sutiles de conciencia, leyes imaginarias... Basten estos dos ejemplos:

LA SACERDOTISA PROSTITUIDA

Supóngase una ley que establezca que una sacerdotisa debe ser casta y pura, nacida de padres castos y puros.

Una virgen, apresada por piratas, es vendida a un tratante que la consagra a la prostitución. A los clientes que se le presentan, la sacerdotisa prostituida les solicita que le paguen su tarifa sin más ni más, siempre que la respeten. Un soldado se niega a concederle tal gracia y pretende violarla: ella lo mata. Sometida a juicio, es absuelta y reintegrada a su hogar. Pretende, entonces, abrazar el sacerdocio. Litigar en pro o en contra[24].

UN DOBLE SEDUCTOR

Aplicación de la ley: una mujer seducida deberá optar entre la condena a muerte de su seductor o su casamiento con él, pero sin dote.

[22] PERS. III, 45-47; QUINT. II, 2, 9-12; 7, 1; X, 5, 21; PL. *Ep.* II, 18, 1-2.

[23] JUV. VII, 160-164.

[24] SEN. *Contr.* I, 2.

En una misma noche un hombre viola a dos mujeres: una solicita su muerte, la otra, en cambio, opta por casarse con él[25].

Temas tan interesantes como éstos estimulaban naturalmente las sutilezas, las muestras de ingenio, *los concetti*. Y los retóricos latinos no se quedaban muy atrás de sus colegas griegos de la Segunda Sofística. He aquí el tema del *Fortis sine manibus*: un glorioso veterano que ha perdido ambas manos en la guerra sorprende a su mujer en flagrante delito de adulterio. Oigamos al célebre retórico M. Poncio Latro plantear el caso:

Adulteros meos tantum excitavi... «Mi llegada apenas inquietó a los culpables... ¡Oh, cruel evocación de mi valor de antaño! ¡Oh, triste recuerdo de mis victorias!... ¡Solo yo, entre todos los maridos engañados, no les puedo ni arrojar de mi casa ni matar! Pero ¿qué? ¿Es que aún osáis reíros? —les dije—. ¡Aún tengo mis manos! Y entonces llamé a mi hijo[26]...»

Literatura y foro

Todo está dicho ya desde la propia Antigüedad[27], acerca de lo absurdo de una pedagogía tan artificial como ésta, que parece volver la espalda a la vida con íntimo regocijo (40). Sin embargo, no nos apresuremos a juzgar; es necesario que antes nos cercioremos de haber comprendido bien. El historiador del Imperio Romano se siente muy inclinado a correlacionar esta elocuencia escolar con los fenómenos anunciadores de la «decadencia», que él cree descubrir por todas partes dentro de la latinidad de la edad de plata. Pero, según se ha visto, no se trata de un rasgo peculiar de la Roma imperial; toda la cultura helenística está en juego, pues esta pedagogía desde Demetrio Faléreo hasta Ennodo (y en Bizancio después), es decir, durante un milenio (y aun dos), fue admitida como norma de toda cultura superior. ¿Deberá acusarse de ceguera prolongada a una serie tan extensa de generaciones? ¿Es preciso calificar de rutinaria y decadente a una civilización cuya vitalidad y grandeza, por otra parte, no pueden negarse en el plano espiritual?

No apelaré a las circunstancias atenuantes (se podría, en efecto, hacer hincapié en que la retórica latina no había olvidado del todo el ejemplo de Plocio Galo y sabía reservar un espacio a la actualidad, a los problemas políticos concretos y a la realidad jurídica) (41). Por una parte, como lo he demostrado ya en el caso de la retórica helenística, los Antiguos optaron por la elección, a título de meros ejercicios, de temas paradójicos, más difíciles, por tanto más provechosos, que aquellos de la vida real[28].

Por otra parte, no es verdad, aunque lo haya dicho Séneca alguna

[25] *Id.* I, 5; cf. IV, 3; VII, 8.

[26] *Id.* 4, 1.

[27] PETR. 1, 3; QUINT. II, 10; TAC. *D.* 31, 1; 35, 4-5.

[28] GELL. XVII, 12.

vez[29], que la escuela se hallase tan alejada de la vida, se entiende de la vida literaria. El Imperio, con la pérdida de la «libertad» política, llevó a la cultura romana, desde los tiempos de Augusto, a alinearse al lado de la cultura helenística: la elocuencia, en su forma superior, no es ya la elocuencia política, sino la estética y desinteresada, del conferenciante. Desde la época de Augusto, en efecto, Asinio Polión inaugura en Roma la costumbre de las recitaciones públicas[30], que desde entonces, lo mismo que en Grecia, dominarán toda la vida literaria.

Cuanto más se avanza a lo largo del tiempo tanto más se atenúan los rasgos específicos que podrían enfrentar a la tradición educativa latina con la de los Griegos: en tiempos del Imperio, la educación romana, lo mismo que la helenística, transformóse en una educación de esencia estética. Por medio de la literatura y del arte, aquélla aspira a realizar un ideal de humanismo no limitado ni orientado por ninguna preocupación sórdida de utilidad inmediata y de formación técnica.

La elocuencia de escuela, desde entonces, deja de parecer un absurdo deplorable: se encauza, con la mayor naturalidad, hacia ese arte del conferenciante, hacia esa elocuencia de aparato, que define la forma superior del arte oratorio a juicio de los hombres cultos del Imperio y de sus contemporáneos griegos de la Segunda Sofística. Y si se los juzga desde el punto de vista estrictamente literario, los temas de las declamaciones no carecen de mérito: el realismo no es la única fuente de inspiración; también campea en ellos la fantasía, la aventura. En efecto, estos temas lograron un auge singular que excedió profusamente, en Occidente, la esfera de su aplicación escolar: inspiraron durante la Edad Media a los autores de novelas, ya sea escritas en latín como las *Gesta Romanorum* (42), ya en lengua vulgar; y constituyen así una de las fuentes de la tradición novelística de nuestras literaturas modernas.

Al mismo tiempo, importa comprobar que, a pesar de las apariencias, este aprendizaje formal del arte oratorio no apartaba a los jóvenes romanos de la vida activa: veremos en el capítulo siguiente cómo el Imperio (tanto el Imperio liberal de los dos primeros siglos como la monarquía burocrática de los siglos IV-V) halló en las escuelas de retórica una cantera de espíritus despiertos y sutiles, muy capaces de proveer el personal necesario para sus elevados cuadros administrativos y gubernamentales.

Tomadas las cosas a grandes rasgos, puede decirse que la enseñanza de la retórica se orientaba, de hecho, hacia la vida práctica: preparaba normalmente a los alumnos para la carrera del foro. Abramos la obra de Quintiliano, que data de la década del 90 y que nos suministra un buen puesto de observación en el mismo ambiente de la era imperial: no cabe duda de que el orador que él trata de formar

[29] SEN. *Ep.* 106, 12.

[30] SEN. *Contr.* IV, pr. 2.

está destinado, ante todo, al ejercicio de la abogacía[31], carrera con abundante clientela, dado el desarrollo del sistema jurídico en el Imperio Romano (43). Sin duda, esta preparación nos parecerá muy poco técnica: Quintiliano que, siguiendo en esto a Cicerón, trata de persuadir a su discípulo de la necesidad de estudiar a fondo el derecho[32], nos da la sensación de reaccionar en vano contra una tendencia profunda de su tiempo. Cabe observar que el propio desarrollo de la técnica jurídica romana había convertido el derecho en una especialidad: en la prática se había establecido como una división del trabajo entre el jurista y el abogado. Éste tenía a su lado varios consejeros técnicos, *pragmatici*, que dirigían el procedimiento y le preparaban el expediente con los argumentos legales[33]. El trabajo específico del abogado consistía en hacerlos valer, en adornarlos deslizándose desde el terreno del derecho al de la equidad, prestándoles una voz conmovedora y persuasiva; en suma: su tarea era de orden más literario que propiamente jurídico.

La enseñanza del derecho

Tal era, en efecto, la gran originalidad de la enseñanza latina: ofrecer a la ambición de los jóvenes la carrera jurídica. He aquí el único punto en que cesamos de comprobar el paralelismo tan perfecto que existe en todos los órdenes entre las escuelas griegas y latinas: dejando a los Griegos la filosofía y (por lo menos durante largo tiempo) la medicina, los Romanos crearon con sus escuelas de derecho un tipo original de enseñanza superior.

Resulta trivial celebrar, en la institución del derecho, la gran creación del genio romano. De hecho, representa sin duda la aparición de una nueva forma de cultura, de un tipo de espíritu que el mundo griego no había en modo alguno presentido. *El juris prudens* es un tipo original: es el hombre que sabe derecho, que conoce a fondo las leyes, las costumbres, las reglas de procedimiento, el repertorio de la «jurisprudencia», ese conjunto de precedentes a los cuales, en un caso determinado, podrá remitirse para invocar la autoridad de la analogía, de la tradición; es el hombre, asimismo, que «hace» el derecho, que sabe cómo poner en marcha en un caso determinado ese vasto conocimiento, cómo explotar todos los materiales que le suministraban su erudición y su memoria, que resuelve el caso específico, que sabe proponer la solución elegante que triunfa sobre la oscuridad de la causa y de la ambigüedad de la ley. La sabiduría del Prudente no solo radica en sutilezas, antes bien, se apoya en un elevado sentido de lo justo y de el bien, tanto como del orden. Esta sabiduría, largo tiempo intuitiva, se torna reflexiva, consciente y sabrá alimentarse de-

[31] QUINT. XII, 1, 13; 24-26; XII, 3; XII, 6.

[32] *Id.* XII, 3.

[33] *Id.* XII, 3, 4-9; TAC. *D.* 31-32.

bidamente de todo el aporte formal del pensamiento griego, ya se trate de la robusta estructura lógica del aristotelismo, ya de la riqueza moral del Estoicismo.

Existe, pues, en Roma una ciencia del derecho; su conocimiento es un bien precioso al cual aspiran muchos jóvenes Romanos: abre las perspectivas de una carrera provechosa y, más aún que la elocuencia, el derecho aparece como un fácil recurso para escalar posiciones, como un medio para medrar [34]. Y para satisfacer tales deseos surgieron muy lógicamente el maestro de derecho, *magister juris* [35], y *la enseñanza del derecho* (44).

Desde el punto de vista institucional, esta última exhibió durante largo tiempo una forma embrionaria: hasta la época de Cicerón, se impartía dentro del plan de formación práctica designado con la expresión *tirocinium fori*. Remitámonos a los textos que muestran al joven Cicerón, acompañando a uno u otro de los Mucios Escévola [36]. El maestro es ciertamente un hombre práctico más que un profesor [37]. Pero los jóvenes discípulos que lo rodean asisten a las consultas jurídicas que aquél atiende y despacha, y se instruyen oyéndolas, pues sabe aprovechar, desde luego, toda ocasión propicia para explicarles las sutilezas del caso, el encadenamiento de las consecuencias, exactamente como lo hace el médico en la enseñanza clínica. Solo a partir de la generación de Cicerón, y en buena parte, a lo que parece, merced a su esfuerzo y a su propaganda [38], la pedagogía jurídica romana superpone a esta enseñanza práctica, *respondentes audire*, una enseñanza sistemática, *instituere*. El propio Cicerón había titulado una de sus obras, por desgracia perdida, de *iure civile in artem redigendo* [39]. En suma, el derecho romano, apelando a todos los recursos de la lógica griega, se esfuerza desde entonces por presentarse ante los jóvenes que se inician en su estudio bajo la apariencia de un cuerpo doctrinario, de un sistema constituido por un conjunto de principios, divisiones y clasificaciones, apoyados en una terminología y en definiciones precisas [40].

Y al mismo tiempo que va elaborando las reglas de su método, la enseñanza jurídica tiende a encarnarse en instituciones mejor definidas, de carácter más oficial: sigue la evolución que, por otra parte, afecta a la función misma de jurisconsulto, a la cual aquélla continúa vinculada. Se sabe que, a partir de Augusto, los Prudentes más cualificados reciben una investidura de autoridad oficial al otorgárseles el *ius publice respondendi* [41]. Durante el siglo II se puede comprobar la existencia de bufetes de consultas, que constituyen al mismo tiempo escuelas públicas de derecho, *stationes ius publice docentium aut respondentium* [42]. Estas escuelas se establecían al amparo de los templos, sin duda, para beneficiarse con los recursos de las bibliotecas especializadas anexas a ellos, como aquella con la que Augusto había dotado al santuario de Apolo en el Palatino [43].

En ese mismo momento la pedagogía jurídica acaba de elaborar sus instrumentos: del siglo II datan los *Institutes* de Gayo que, por ser posterior a otras obras, ofrecen un modelo de tratado sistemático de los elementos del derecho romano, perfectamente adaptados a la iniciación de los principiantes. Paralelamente se prosigue con la redacción de todo un conjunto de manuales de procedimiento, de comentarios al *Edicto Perpetuo* fijado por Adriano, de recopilaciones metódicas o *Digesta*, de extractos de jurisconsultos. Esta actividad creadora culmina, en tiempo de los Severos, con la admirable obra de Ulpiano, Papiniano, Pablo y otros.

Esta obra muy pronto se torna clásica, en el sentido más preciso de la palabra, pues al disponer de textos de una autoridad reconocida, la enseñanza se organiza alrededor de ellos. El profesor de derecho se consagra esencialmente a la explicación, a la interpretación de sus autores, tomando del gramático la experiencia secular que éste había adquirido a través de su contacto con los poetas.

En particular, conocemos bien, el programa y los métodos seguidos en la escuela de Beyrut, el centro más floreciente de estudios del derecho romano, en Oriente. Esta escuela debió organizarse a principios del siglo III, aprovechando para ello la existencia, en Beyrut, de un centro de bandos y edictos, y de un depósito para archivo de las leyes y constituciones imperiales destinadas al Oriente (45). Desde el año 239 parece hallarse en plena actividad y atrae a estudiantes llegados de provincias tan distantes como Capadocia [44]. Su prestigio subsistirá aún durante los siglos IV [45] y V [46], y solo tardíamente se verá contrarrestado por el de Constantinopla.

La enseñanza, que en la época cristiana se impartía por la tarde, a la sombra de la catedral de Eustacio (algo así como aún hoy entre los musulmanes la enseñanza superior se refugia en las mezquitas), comprende normalmente cuatro años de estudios [47]; el maestro lee, explica y comenta los textos básicos: el primer año, con los «conscriptos», *dupondii*, estudia los *Institutes* de Gayo y los *Libri ad Sabinum* de Ulpiano; el segundo año los *Libri ad edictum* del mismo Ulpiano, el tercero las *Responsae Papiniani* y, el cuarto, a las *Responsa Pauli*. Se introdujo luego un quinto año, suplementario, consagrado a las Constituciones imperiales que los Códigos reúnen a partir de los años 291-295. Es sabido que los primeros, *Código Gregoriano, Código Hermogeniano*, se debieron a la iniciativa privada (habrá que esperar hasta Teodosio II, en el año 439, para que el emperador promulgue un *Código* oficial), y no es desatinado pensar que todos estos

[34] PETR. 46.
[35] DESSAU, 7748; *CIL*. VI, 1602.
[36] CIC. *Lae*. I.
[37] *Id. Br.* 306.
[38] *Id. de Or.* I, 166-201.
[39] GELL. I, 22, 7.
[40] CIC. *de Or.* I, 87-190.
[41] JUST. *Inst.* I, 2, 8; *Dig.* I, 2, 2, 49.
[42] GELL. XIII, 13, 1.

[43] *Schol.* JUV. I, 128.
[44] GREG. THAUM. *Pan.* 5.
[45] LIB. *Or.* I, 214.
[46] ZACH. *V. Sev.* p. 46.
[47] JUST. *Omnem*, 2-6.

códigos se compilasen para facilitar la enseñanza. En Beyrut, lo mismo que en Constantinopla, aquélla se imparte en latín. Solo entre los años 381-382 y 410-420 se introdujo el griego en la enseñanza del derecho, sin lograr de todas maneras destronar por completo el latín, el cual mantendrá con diversa fortuna sus posiciones, en parte por lo menos, hasta el advenimiento de Justiniano.

CAPÍTULO VII

LA OBRA EDUCADORA DE ROMA

La importancia histórica de la educación romana no radica en los pequeños matices o en los complementos que aportó a la educación clásica de tipo helenístico, pero sí en la difusión que Roma realizó de ese tipo de educación a través del tiempo y del espacio.

La grandeza romana

Los historiadores modernos no siempre han sabido hacer justicia a la grandeza de la obra realizada por Roma en el mundo. Herederos del romanticismo (para el cual el valor supremo, y en cierto sentido único, es la originalidad, la creación absoluta), no vieron en la civilización romana más que una deformación y una degeneración de la civilización helenística, única original (1).

No creo que sea necesario demostrar la insufiencia de tal punto de vista. Se habrá advertido que un purismo idéntico inspiró los juicios, también con frecuencia desfavorables, que durante largo tiempo han venido formulándose acerca de la civilización helenística, acusada al mismo tiempo de no haber sabido mantenerse igual a la de los siglos VI, V y IV, por una parte, y de haberle sido demasiado fiel, por otra (en el fondo, a decir verdad, se le reprocha su clasicismo, el hecho de no haber barrido la herencia de la época precedente, de no haber recomenzado por una nueva senda).

Pero a su vez, es necesario decirlo, los apologistas de Roma se han

desgastado a veces inútilmente en perseguir el fantasma de una pretendida originalidad latina, inexistente de hecho o, por lo menos reducida a diferencias fisionómicas de orden secundario. La verdad es bien diferente: el papel histórico de Roma, no fue crear una civilización nueva, sino implantar y arraigar sólidamente en el mundo mediterráneo aquella civilización helenística que la había conquistado a ella misma.

Roma civilizadora

Políticamente, según se ha visto, la obra de Roma consistió en «hacer del mundo entero una patria única [1]», reunir a vencedores y vencidos en una misma comunidad. Entre los muchos testimonios que podrían invocarse me bastará recordar las encendidas palabras con que Elio Arístides, portavoz de la aristocracia jónica, se dirige al bondadoso emperador Antonino Pío para celebrar la grandeza y los beneficios de la *pax romana* que había unificado el universo cual inmenso coro que cantase (¡al unísono!), dócil a la conducción del corifeo imperial [2]: «Así como los murciélagos, en las grutas, se aferran a las piedras y se estrechan unos con otros, así también todos están pendientes de Roma y temen, por encima de todas las cosas, la posibilidad de verse separados de ella [3]» (2).

Pero el significado de una comunidad se aprecia por los valores que comparten sus miembros. El ideal de la Roma imperial no se limita a los valores estrictamente políticos, ya que la justicia, el orden y la paz, a su modo de ver, no constituyen un fin propiamente dicho; no son más que medios que permiten a los hombres vivir con seguridad, con desahogo, con ocio, en una palabra, con felicidad, esa felicidad que, a juicio de todos los pensadores helenísticos, representaba el valor supremo, el τέλος, la razón de vivir de la Humanidad. Y en esto palpamos la esencia, el *Wesen* de la *Romanitas*: organizar el mundo para que en él puedan florecer los valores de la civilización helenística, la civilización de la felicidad.

Oigamos una vez más a Elio Arístides:

> El mundo entero parece estar de fiesta. Ha dejado ya su vieja vestidura de hierro para entregarse con toda libertad a la belleza y a la alegría de vivir. Todas las ciudades han renunciado a sus antiguas rivalidades o, mejor todavía, un mismo espíritu de emulación las anima a todas por igual: la de parecer la más bella y la más encantadora. En todas partes pueden verse gimnasios, fuentes, propileos, templos, talleres, escuelas [4].

No hay que juzgar la obra de Roma bajo la categoría hegeliana del devenir: tal como convenía a la perspectiva clásica, Roma se pensó a si misma *sub specie aeternitatis*, desde la luz inmutable de un presente eterno. Roma se cree eterna porque, gracias a ella, la humanidad civilizada ha podido alcanzar un estado normal de madurez, un orden tan estable que no existen ya razones para alterarlo ni sacudirlo violentamente.

[1] RUT. NAM. I, 63.
[2] ARSTD. XXVI K, 29.
[3] *Id.* 68.
[4] *Id.* 97.

Repitámoslo una vez más, la creación original no es, para el historiador, el único título que puede proporcionar gloria a una civilización. Su grandeza histórica, la importancia de su papel en la Humanidad se miden no solo por sus valores intrínsecos, sino también por su extensión, por su arraigo en el tiempo y en el espacio. La civilización de la isla de Pascua también poseía, ciertamente, valores muy preciosos, pero habría sido más fecunda, y menos frágil, si su área no se hubiese limitado a un islote de 118 Km², perdido en el corazón del Pacífico austral. Si la civilización minoica, pongamos por caso, se hubiera diseminado fuera de Creta, no habríamos conocido el interesante otoño micénico, ni la fecundidad del alto Medioevo helénico, ni Homero... Si la civilización griega, a su vez, hubiera quedado celosamente reservada a ciertas ciudades egeas, también ella habría desaparecido desde mucho tiempo atrás sin renovar la faz del mundo, como lo hizo.

Y a Roma debió, en buena parte, que pudiese en definitiva cumplir su destino. La misión histórica de Roma, continuando la de Alejandro, consistió en implantar la civilización helenística desde el Sahara hasta los *lochs* de Escocia, desde el Éufrates hasta el Atlántico, arraigándola tan profundamente que pudo resistir las borrascas de las invasiones germánicas y eslavas, e incluso de la invasión árabe si no de la turca. Y esta labor profunda, garantía de los futuros renacimientos, constituye el verdadero honor, la gloria imperecedera de Roma.

Política de romanización

«En todas partes pueden verse gimnasios... escuelas»: es significativo que la enumeración de Elio Arístides acabe con esta palabra. Nosotros habíamos hecho del gimnasio el símbolo de la instalación del helenismo en tierra bárbara. Roma también aporta un estilo de vida noble, el lujo, los placeres: podría decirse que los monumentos característicos de la Romanidad son las termas, el teatro, el anfiteatro y el circo. Pero todo esto no es más que la corteza superficial; Roma aporta algo más precioso aún: sus escuelas, y con ellas su lengua, sus dos lenguas, su cultura.

Por todas partes, en los países «barbaros» de Occidente, comprobamos los efectos de una política de romanización, deliberada y consciente. Tómese el caso de España: desde el año 79 a. C., Sertorio, que a pesar de haber roto todo vínculo de legalidad con una república confiscada por la aristocracia, no dejaba por ello de considerarse representante de los ideales romanos, reúne en Osca a los hijos de las mejores familias de España, evidentemente para asegurarse la fidelidad de los jefes indígenas; pero lo cierto es que hace educar a la romana

a esos jóvenes rehenes: aparecen antes nuestros ojos, vestidos con la *pretexta* con la *bulla* echada al cuello, iniciándose en los estudios de las letras griegas y latinas[5]. Y en tiempos del Imperio podemos ya comprobar los resultados de semejante política: desde el norte hasta el sur de la Península existe una verdadera red de escuelas en pleno funcionamiento. Hay escuelas elementales hasta en un pequeño centro minero de la Lusitania meridional[6]; en todas las ciudades de alguna importancia, gramáticos[7] latinos[8] o griegos[9], profesores de retórica, latina[10] o griega[11]. ¿Cómo asombrarse, pues, de que la península ibérica desempeñe un papel tan activo en la vida romana y de que aporte, a su vez, grandes escritores (los Sénecas, Lucano, Quintiliano, Marcial), no pocos administradores y hombres públicos y, a partir de Trajano, inclusive emperadores? (3).

Podría repetirse el mismo esquema para cada una de las demás regiones importantes de Occidente. En África, donde el latín comenzó a expandirse desde los tiempos de César, también hallamos por todas partes, bajo el Imperio, maestros, gramáticos[12] y retóricos[13] hombres cultos como aquel joven de Setif, *summarum artium liberalium, litterarum studiis utriusq linguae perfecte eruditus, optima facundia praeditus*[14], o también como aquellos burgueses de Sala, a orillas del Atlántico, en el extremo sudoeste del mundo romano, a quienes vemos en el año 144 redactar con extraña ampulosidad[15] un decreto honorífico de homenaje a uno de sus prefectos.

La Galia no estaba, ni mucho menos, a la zaga de África[16]: también la Galia era tierra fecunda para la gramática[17] y la elocuencia[18]; también allí, apoyándose sobre una red de escuelas donde no tardaron en enseñar maestros célebres[19], la romanización realizó rápidamente inmensos progresos. Ya en el año 48 d. C. el emperador Claudio, hablando en el Senado en favor del otorgamiento del *ius honorum* a los notables de la Galia, pudo afirmar que los Galos habían llegado a ser los iguales de los Romanos, por sus costumbres y por la cultura, *moribus, artibus*[20].

La romanización progresa con igual ritmo en todo Occidente: desde los tiempos de Tiberio, Veleyo Patérculo atestiguaba que «en todas las provincias de la Panonia, junto con la paz romana se habían difundido de manera muy general la lengua latina y, en no pocos casos, la cultura literaria[21]». A lo largo del Danubio, la latinidad, apoyada por las armas, se extiende hasta el Mar Negro.

[5] PLUT. *Sert.* 14.
[6] DESSAU, 6891, 57.
[7] SEN. *Contr.* 1, pr. 2; DESSAU, 7765; *CIL.* II, 5079.
[8] *Id.* 2892.
[9] DESSAU, 7766.
[10] *CIL.* II, 354.
[11] *Id.* 1738.
[12] DESSAU, 7762.
[13] *Id.* 7772.
[14] *Id.* 7761; cf. 7742.
[15] CARCOPINO, *Maroc,* 200 s (= *Aép.* 1931, 36).
[16] JUV. VII, 148.
[17] SUET. *Gram.* 3, 4.
[18] JUV. XV, 11.
[19] SUET. *Gram.* 3, 4.
[20] TAC. *Ann.* XI, 24, 13.
[21] II, 110.

En Dobrogea cubre las campiñas y azota los muros de las viejas colonias griegas de la costa, Callatis, Tomi, Istros. Esta provincia de la Escitia menor, en la extremidad del *orbis Romanus*, dará a la Iglesia latina figuras tales como Juan Casiano durante el siglo IV-V, y Dionisio el Pequeño en el VI. Nada demuestra mejor la autenticidad de la cultura latina en esta provincia lejana que el episodio de los monjes escitas (519-520): no sólo desentona en Constantinopla la audacia de su cristología, sino también el hecho de que esos Danubianos no han surgido del mismo ambiente de los teólogos bizantinos: son Latinos puros y, como tales, van a discutir a Roma y alternan con los obispos africanos exiliados en Cerdeña; su maestro conceptual sigue siendo San Agustín, que ignoraba por completo a los Orientales (4).

Roma había comenzado por aplicar el mismo método en todas partes: educar en escuelas romanas a los niños que debían dejarle, como rehenes, los notables de los países recientemente sometidos; tal como en España, en tiempo de Sertorio, vemos aplicado el mismo método en Renania bajo Calígula[22], y en Gran Bretaña por Agrícola[23]. Incluso en esta lejana provincia del norte logró asentarse el uso del latín, y con él toda la cultura clásica (5). Conocemos, para corroborarlo, el caso de un gramático griego, amigo de Plutarco, que fue allí a probar fortuna[24]. Y pensando en Bretaña se arriesga Juvenal a formular un juicio tan profundo y tan exacto como el siguiente, a pesar de la exageración complaciente de su coletilla final:

En tiempos del viejo Metelo (el adversario de Sertorio, gobernador silano de la España Ulterior) ¿se habría uno imaginado un cántabro adepto al estoicismo? Hoy día todo el mundo posee la cultura griega y la cultura latina,

Nunc totus Graias nostrasque habet orbis Athenas;

la Galia elocuente ha formado abogados bretones y la Thule ¡habla ya de ofrecer un puesto a un retórico![25].

Límites de la romanización

Sin embargo, cabe señalar los límites dentro de los cuales se circunscribió esta difusión de la lengua y de la cultura latinas. La cultura, en Roma como en todas partes durante la antigüedad, fue siempre un privilegio de las clases dirigentes. Este carácter aristocrático debía resultar para Roma, en la hora de las grandes catástrofes, en el preciso momento de las invasiones bárbaras, una causa temible de fragilidad. Ciertamente había contribuido a limitar ese movimiento de conquista.

Las primeras escuelas se abren inicialmente para servir a los hijos de las más grandes familias; su clientela se reclutará siempre, en pri-

[22] SUET. *Cal.* 45, 3.
[23] TAC. *Agr.* 21, 2.
[24] DESSAU, 8861 (PLUT. *Def. Or.* 422 D; 423 A).
[25] JUV. XV, 108-112.

mer lugar, en el seno de la *élite* social y, de todos modos, entre esos privilegiados que son los habitantes de las ciudades, de esas urbes cuyo marco continúa imponiéndose a la civilización antigua, con todo lo que ellas suponen en materia de refinamientos materiales y de recursos espirituales (la romanización de un país se mide por el número y por la importancia de los centros urbanos que en él se crean). Las clases populares y los medios rurales siempre serán sacrificados y, por lo tanto, se sentirán durante largo tiempo refractarios a la romanización.

Sin duda alguna, el caso de la aldea minera de Lusitania, que ya he tenido ocasión de citar, no sería un caso aislado. El jurisconsulto Ulpiano habla de escuelas elementales instaladas en las aldeas rurales, *uici*[26], como quien habla de algo absolutamente normal. Pero tales escuelas no bastaban para atender, en conjunto, las necesidades de las masas. De hecho, todavía se hablaba «púnico» en los alrededores de Hipona, en tiempos de San Agustín (6) y céltico en las campiñas de la Galia durante los siglos III Y IV; al parecer, solamente la propaganda cristiana acabó por implantar en ellas el uso del latín. Así como en pleno siglo XVI en la Francia medieval se hizo en francés y no en occitánico la propagación del protestantismo, la nueva religión se predicó a las masas en latín (7). Es preciso añadir, desde luego, que este mismo hecho supone una latinización ya muy avanzada: el céltico no debía ser ya una lengua tan viva como el copto o el siríaco, sobre las cuales las Iglesias de Egipto o de Oriente creyeron útil o necesario apoyarse, prefiriéndolas al griego.

El mapa escolar

Reconocidos estos límites, queda en pie que el conjunto del Imperio se hallaba cubierto por una red muy densa de instituciones escolares: maestros de escuela elemental casi en todas partes; gramáticos, y más tarde retóricos, en los centros más importantes.

Tomemos, situándonos en la Cisalpina en tiempos del César, el caso de Virgilio: nacido en una aldea, Andes, que dependía de la ciudad de Mantua[27], cursó sin duda sus estudios primarios en esta ciudad. A los doce años[28] se trasladó a Cremona para seguir los cursos del gramático; recibida la toga viril a los quince o dieciséis años[29], comenzó inmediatamente sus estudios superiores de retórica, primero en Milán[30], y luego en Roma, atraído por el renombre del retórico M. Epidio, entre cuyos discípulos figuraron también Marco Antonio y Octavio[31]. La viva curiosidad del futuro poeta lo condujo también hacia las ciencias, medicina y sobre todo matemáticas[32]: ésta orientó su cultura hacia la filosofía; iluminado por la luz de la verdad, se convirtió a la fe epicúrea que entonces ejercía tan viva atracción sobre la inteligencia romana, según lo atestigua el propio Lucrecio. Fue a Nápoles[33], para inscribirse en la escuela del filósofo Sirón[34], y se vinculó con el círculo epicúreo de Herculano, que gravitaba alrededor de Filodemo[35] (8).

26 *Dig.* V, 5, 2, 8.
27 *V. Virg.* DON. 7; SERV. 4.
28 HIER. *Chron.* 59 a.
29 *V. Virg.* DON. 20, s; PHILARG. 25 s.
30 *Id.* DON. 24; SERV. 6.
31 *Id. Bern.* 7.
32 *Id.* DON. 47 s.

A más de cuatrocientos años de distancia la carrera escolar africana de San Agustín, nos revela una situación análoga. Nacido en la pequeña ciudad de Tagaste, en la Numidia, solamente recibió en ella la educación primaria y, como Virgilio, debió radicarse luego en una ciudad más activa, en este caso Madauro, patria de Apuleyo, para cursar su gramática e iniciar su retórica[36]. Tras una interrupción debida a razones de orden material, al filo de los dieciséis años continuó sus estudios superiores en Cartago[37]. Huérfano y necesitado, debió interrumpirlos nuevamente antes de concluirlos. También él, a los dieciocho años, acababa de «convertirse» a la filosofía[38], pero continúa su formación en este plano como autodidacta[39]. Otros, en cambio, más favorecidos por su posición social, como su discípulo, amigo y futuro colega Alipio, realizaron estudios más extensos, atravesaron el mar y se fueron a Roma para cursar derecho[40].

Los recursos escolares eran, pues, muy distintos según las diversas ciudades. Gramáticos y retóricos más o menos competentes los había en gran número de centros urbanos: en la Galia, por ejemplo, los documentos nos hablan de Limoges[41], Burdeos[42], Tolosa[43], Narbona[44], Marsella[45], Arles[46], Viena[47], Lyon[48], Avenches[49], Autun[50], Besançon[51], Reims[52], Tréveri[53], Colonia[54]... Lista en verdad un tanto artificial, en cuanto yuxtapone datos escalonados a lo largo de cuatro siglos. Además, no disponemos de referencias suficientes para escribir la historia de cada una de estas escuelas. En cambio, resulta fácil situar los grandes centros «universitarios» donde enseñaban, unos al lado de otros, una serie relativamente numerosa de maestros, cuyo nombre atraía, a veces desde lejos, una abundante clientela, que aquéllos se disputaban tan ásperamente como sus colegas griegos de Oriente.

En África, Cartago desempeña verdaderamente, así en este plano intelectual como en los demás, su papel de capital secundaria (9).

33 *Id.* SERV. 6.
34 [VIRG.] *Epigr.* V; SERV. *En.* VI, 264.
35 *P. Herc.*2, I, 93, XI, 3; *VII,* 196, XII, 4.
36 AUG. *Conf.* II, 3 (5).
37 *Id.* III, 1 (1), s.
38 *Id.* III, 4 (7).
39 *Id.* IV, 16 (28).
40 *Id.* VI, 8 (13).
41 DESSAU, 7764.
42 AUS. *Prof.*
43 HIER. *Chron.* 56 p.
44 *CIL.* XII, 5074.
45 *IG.* XIV, 2434.
46 *CIL.* XII, 714, 12.
47 *Id.* 1918-1921.
48 *Id.* XIII, 2038.
49 *Id.* 5079.
50 TAC. *Ann.* III, 43.
51 AUS. *Grat. act.* VII, 31.
52 *Gram. Lat.* V, 349 (CONS.).
53 DESSAU, 7765.
54 *CIL.* XIII, 8356.

En la Galia, la concentración es mucho menos clara. A principios del Imperio las escuelas más célebres eran las de Marsella, que habían heredado su pasado griego, y luego las de Autun, capital de la región de los eduos, que dio a César sus primeros aliados y a la Galia sus primeros senadores después del senado-consulto de Claudio. Bien atestiguadas documentalmente durante el siglo I [55], reaparecen a la luz del día hacia el 297, en tiempos de Constancio Cloro [56]. Posteriormente durante el siglo IV, se nos presenta más nítidamente Burdeos, aun cuando esto tal vez se deba simplemente a la obra y a la personalidad de Ausonio que atraen hacia allí nuestra atención (10).

En Italia se destacan Nápoles (11) y Milán, cuyo prestigio se reforzará, en tiempos de San Ambrosio y de San Agustín, por la presencia de la corte imperial de Occidente. Pero, desde luego, en Italia y en todo el imperio latino el centro universitario por autonomasia será siempre Roma, que prevalecerá sobre todos los demás

Quantum lenta solent inter uiburna cupressi.

Su primacía, así en lo intelectual como en los demás órdenes, resulta más acentuada en Occidente que la que pudo obtener cualquier otro centro equiparable de Oriente: solo Constantinopla logrará aventajarla durante el segundo período de la historia bizantina, mientras dure el prestigio de Atenas, Alejandría, Antioquía y (en materia de derecho) Beyrut. En Roma se encuentran los gramáticos y retóricos más famosos, tanto latinos como griegos. Ya veremos como el Imperio no escatimó esfuerzos para atraerlos y retenerlos. De todo el Occidente, sólo Roma contó quizá con una enseñanza organizada de la filosofía, y también en Roma se halla el único centro oficial de enseñanza del derecho para el Oeste del Imperio. Esta disciplina, particularmente favorecida por la clientela, atrae gran número de estudiantes provinciales a Roma, procedentes no solo de todos los confines de Italia, sino también de África [57], de la Galia [58], de las provincias danubianas [59], e incluso del Oriente griego [60].

Pero la historia de estos diversos centros de estudios no se aclarará del todo si no se tiene bien presente el papel desempeñado por el Estado romano en el desarrollo de la educación.

55 TAC. *Ann.* III, 43.
56 *Pan. Lat.* IV; XI.
57 *C. Theod.* XIV, 9, 1; AUG. *Conf.* VI, 8 (13).
58 RUT. NAM. I, 209; *AA. SS. Jul.* VII, 202; cf. HIER. *Ep.* 125, 6, 1.
59 DIEHL. 740.
60 DESSAU, 7742; LIB. *Or.* I, 214.

CAPÍTULO VIII

EL ESTADO ROMANO Y LA EDUCACIÓN

Durante el largo tiempo que duró la República, Roma careció de política escolar propiamente dicha; un griego como Polibio, acostumbrado a ver cómo las ciudades helenísticas se interesaban de cerca por los problemas de la educación, se asombra de semejante «negligencia» [1]: el estado romano abandona la educación a la iniciativa y a la actividad privadas. Ello debe interpretarse como uno de los aspectos del relativo arcaísmo de las instituciones romanas con relación al mundo helenístico. Bajo el Imperio, Roma en cierta manera se recupera de su retraso y tiende a ajustarse a las normas vigentes en el mundo griego.

Los COLLEGIA IUVENUM

De este modo, a partir de Augusto la institución característica de la efebía halla su equivalente en los «clubes juveniles», *collegia iuvenum*, que vemos prosperar desde entonces, sobre todo en la Italia central (1). Al parecer, en sus orígenes, la iniciativa habría sido del propio Augusto: representaría así un aspecto del esfuerzo de restauración nacional emprendido por el gran emperador [2]. En la misma Roma, Augusto debió preocuparse por la juventud de las clases senato-

1 Ap. CIC. *Resp.* IV, 3; cf. [AP. TYAN.] *Ep.* 54.
2 DC. LII, 26, 1 s.

rial y ecuestre, a la cual se le inculca ahora nuevamente la afición a la preparación militar, a los ejercicios físicos del Campo de Marte y, en particular, a la equitación: aparentemente abandonados durante la época de Cicerón[3], son ahora celebrados a porfía por los poetas laureados[4]. Los jóvenes nobles disputan los *ludi seuirales*[5]; de niños, ya participan en los sagrados carruseles ecuestres del antiguo *ludus Troiae*[6]. Tras un adecuado entrenamiento, se pasa revista a la juventud con ocasión de la *transvection equitum,* que con gran pompa se desarrolla en el circo[7]. Esta organización llega a su culminación hacia el año 51 a. C. cuando los nietos de Augusto, Cayo César y Lucio César, recibieron el título característico de *principes iuventutis,* es decir «jefes de la juventud»[8]. Este título, que aparecía entonces en Roma por primera vez, será usado con frecuencia, desde la dinastía julio-claudia en adelante, para honrar al joven príncipe de la casa reinante[9], y a partir de los Severos, se empleará normalmente para designar al heredero del trono: significado que la forma misma de ese título sugería ya desde su creación[10].

Bien se advierten las raíces profundas que la institución, creada o renovada de esta suerte por Augusto, se hundía en las mismas entrañas del pasado nacional: la misma división de la sociedad en dos clases, según las edades respectivas, la «juventud», los *iuvenes,* contrapuesta a los *seniores*, se remonta tal vez más allá de los propios orígenes de Roma, es decir, hasta la más lejana prehistoria de los indoeuropeos (2). El título de «príncipe de la juventud» parece hallarse atestiguado entre los ausones, desde fines del siglo IV[11]; asimismo, desde largo tiempo atrás parecen haber existido colegios de jóvenes, agrupados en torno a los antiguos santuarios que el renacimiento augusteo había reedificado piadosamente; inclusive en Tusculum es posible probar la existencia de unas *sodalitas* de jovencitas[12], organizada al amparo de un antiguo culto municipal (3).

Pero como lo hemos visto a propósito de la juventud pompeyana, VEREIIA PVMPAIIANA, aquellas organizaciones juveniles habían recibido una profunda influencia de la efebía helenística ya en la misma Italia prerromana, por lo menos en la Campania. En la época imperial la analogía se torna más notoria aún (ya sea por imitación deliberada, por influencia inconsciente o por evolución paralela): como lo evidencia su desarrollo a partir de Augusto, primero en el Lacio y luego en la Campania, Umbría, Etruria, Piceno y, más allá todavía, en la Cisalpina, la Narbonense y hasta en España, los *collegia iuvenum* aparecen como morfológicamente equiparables a los colegios efébicos de la Grecia helenística.

[3] CIC. *Cael.* 11.
[4] HOR. *C.* I, 8; III, 12, 7 s; VIRG. *En.* VII, 162-165; IX, 606.
[5] DC. LV, 10, 4; SHA. *M. Aur.* 6, 3.
[6] SUET. *Aug.* 43, 5.
[7] *Id.* 38, 2.
[8] AUG. IMP. *RG.* 14, 2; TAC. *Ann.* I, 3, 2.
[9] SUET. *Cal.* 15, 4; DESSAU, 222, 4.
[10] OV. *AA.* I, 194.
[11] LIV. IX, 25, 4.
[12] DESSAU, 6211-6212.

Como en el caso de estos últimos, se trata esencialmente de *clubes* cuyos miembros se reclutan entre los jóvenes de las mejores familias de la ciudad. Objeto del favor de los emperadores de tendencia aristocrática, desde la dinastía de Augusto hasta la de los Gordianos[13], son mirados en cambio con recelo por los Severos, que parecen haber temido la posibilidad de que sirvieran de refugio a una oposición aristocrática[14] (4).

De hecho, estos *clubes* juveniles desempeñaban ciertamente un papel político, por lo menos en el orden municipal: la epigrafía pompeyana los muestra jugando un activo papel en período electoral. Tal como la efebía de la Atenas helenística, la pequeña república configurada por su propio círculo social, con sus magistrados electivos, les brindaba una ocasión para iniciarse en la vida parlamentaria.

Conforme a sus orígenes itálicos, la actividad de los *collegia iuvenum* es ante todo de orden religioso: muchos de ellos se consagran al culto de una divinidad determinada; Hércules en particular[15] (Heracles, en territorios griegos, es también uno de los dioses protectores del gimnasio); pero es evidente que las ceremonias del culto, procesiones, sacrificios (y también banquetes), etc., asumen ante todo en esta época un valor de fiesta y de acontecimiento mundano. En Pompeya, se cree haber identificado el *club, schola*, de la juventud local: una hermosa sala, decorada suntuosamente al fresco, con trofeos de armas y símbolos de victoria: allí debían reunirse los jóvenes, *iuvenes*, para organizarse en cortejos con ocasión de sus desfiles oficiales (5).

Pero la actividad más característica de estos *clubes*, lo mismo que la de los efebos, es de orden deportivo. En Roma, al igual que en los municipios, es posible hallar numerosos ejemplos de las pruebas disputadas por los jóvenes: *Iudi iuvenales, Iuvenalia,* que los emperadores, desde Nerón[16] hasta Gordiano I[17], tomaron con frecuencia la iniciativa de organizar. Muy excepcionalmente, como ocurrió con las Quincuatrías de Minerva, instituidas por Domiciano en Albano[18], también se disputaban pruebas literarias, como hemos podido ya observar a veces en Atenas; pero con mucha frecuencia, como ocurría en Grecia, se trataba de pruebas deportivas, aunque con una diferencia: no eran los juegos del estadio, sino los del circo y del anfiteatro: ya señalé el papel que desempeñaban, en la educación de la nobleza imperial, la equitación, la esgrima y la «caza», entiéndase combates contra las fieras.

No hay duda que en el pensamiento de Augusto, como en el de los Atenienses de los años 338-335, esta institución tenía inicialmente como objeto promover la orientación de la juventud hacia el ámbito

[13] SHA. *Gord.* 4, 6.
[14] *Dig.* XLVIII, 19, 28, 3.
[15] DESSAU, 7306; *CIL.* IX, 1681; cf. *Aép.* 1911, 67; 1926, 126.
[16] SUET. *Ner.* 11; TAC. *Ann.* XIV, 15; *Hist.* III, 62.
[17] SHA. *Gord.* 4, 6.
[18] SUET. *Dom.* 4, 11.

militar. Pero bajo el Imperio, como en la Grecia helenística, esa intención paramilitar o premilitar se esfumó con toda celeridad: los *collegia iuvenum* son ante todo *clubes* aristocráticos y mundanos donde la juventud dorada se inicia en la vida social, y en los deportes elegantes. Hablo aquí de los *collegia iuvenum* de Italia. Pero este juicio no sería válido respecto de otras formaciones juveniles que aparecen, sobre todo a partir del siglo II, en las regiones fronterizas a lo largo del Rin y del Danubio; ni lo sería tampoco, en gran medida, para las de África [19]: de reclutamiento menos exclusivo, estas últimas formaciones (que, por otra parte llevan el nombre de *Iuventus*, más bien que el de *collegium iuvenum*) parecen dedicarse con preferencia a la preparación militar y al reclutamiento de las fuerzas armadas; pero por este aspecto escapan a la historia de la educación propiamente dicha.

Política escolar

El Imperio Romano viose en la necesidad de practicar una activa política de intervención y patronato respecto de las escuelas (6). A diferencia de lo que observábamos en las ciudades helenísticas, jamás hubo en Roma ninguna magistratura especial encargada de la fiscalización o de la inspección de los establecimientos de enseñanza (7). Pero al contrario de lo acaecido en las ciudades griegas, el Estado romano otorga al cuerpo docente determinados privilegios de orden fiscal y, al menos en ciertos casos, asume él mismo la carga de su remuneración. A Vespasiano le cabe el honor de haber inaugurado esta doble política.

Exenciones fiscales

Las medidas adoptadas por César [20], o por Augusto [21], en favor de los profesores, no afectaban todavía sino a los extranjeros, y más bien revelan, por lo tanto, el esfuerzo hecho por Roma para atraerse a los maestros de origen griego. Con Vespasiano se inaugura una verdadera política de inmunidad fiscal: todos los profesores de enseñanza secundaria y superior se benefician desde entonces con exenciones de las tasas municipales, *munera*, que Augusto había acordado únicamente a los médicos [22]. En un principio no se trató más que de la «hospitalidad», del alojamiento de las tropas en el acuartelamiento [23], pero los emperadores sucesivos que, a partir de Adriano [24], retomaron y confirmaron tales privilegios, los fueron extendiendo progresivamente, desde Antonino [25] y Cómodo [26], a otros cargos: tutela, gimnasiarcado, agoranomías, sacerdocio, etcétera. Igual política se reafirma con diferencias puntuales en tiempos de los Severos [27], Gordiano [28], Diocleciano [29], Constantino [30], Valentiniano [31], Teodosio II [32] y queda definitivamente ratificada por el *Código de Constantino* [33]. Pero la verdad, dicho sea de paso, es que tal política de exenciones fue perdiendo mucho prestigio, pues las inmunidades acordadas a los profesores se habían extendido, después de la era de Caracalla [34], a sus respectivos alumnos y con posterioridad a Constantino [35], beneficiaron también a gran número de oficios considerados igualmente de utilidad pública.

La monótona repetición de estas medidas de favor (8) podría acaso despertar nuestra admiración por la solicitud constante que el poder imperial demostraba para con los universitarios. Mas mucho me temo que, en el fondo, tales medidas no revelen otra cosa que un evidente mala voluntad de las autoridades municipales, remisas a admitir la multiplicación de aquellas exenciones que, si bien se mira, liberaban a unos para gravar pesadamente a otros con todo el peso de las obligaciones comunes: es un testimonio,entre tantos otros, de la usura del sistema municipal, cuyo fundamento, según se recordará, descansaba sobre la emulación y el celo espontáneo de los ricos «benefactores», gozosos de contribuir a solventar generosamente el presupuesto municipal.

Vemos también a los mismos emperadores preocuparse por limitar el número de los beneficiarios de esas exenciones: se excluye de ellas a los maestros primarios [36], a los profesores de enseñanza técnica [37], a los profesores de derecho que ejerzan fuera de Roma [38], y a veces inclusive a los mismos filósofos [39]. Inquieto, sin duda, por el creciente número de notables que se esforzaban por eludir los *munera* haciéndose reconocer, tal vez a título honorario, el carácter de profesor, Antonino estableció una cifra máxima [40] que los municipios estaban por otra parte facultados para rebajar [41]. El texto es interesante, porque nos da una idea de los efectivos del personal docente en la Grecia asiática durante el siglo II (la decisión de Antonino, reconocida de inmediato como válida para todo el Imperio, se dirigía al *koinon* de Asia): el emperador distingue tres categorías de importancia creciente que el jurisconsulto Modestino identifica con las metró-

[19] *ILA*. 3079 (= *Aép*. 1921, 21).
[20] SUET. *Caes*. 42, 2.
[21] *Id. Aug*. 42, 3; OROS. VII, 3.
[22] DC. LIII, 60 (= ZON. X, 30).
[23] *Dig*. L, 4, 18, 30; *SPAW*, 1935, 968, 7.
[24] *Dig. ibid.*

[25] *Id*. XXVII, 1, 6, 1.
[26] *Id*. 8.
[27] *Id*. 9.
[28] *C. Just*. X, 53, 2.
[29] *Id*. 4.
[30] *C. Theod*. XIII, 3, 1-3.
[31] *Id*. 10.
[32] *Id*. 16-18.
[33] *C. Just*. X, 53.
[34] *Frag. Vat*. 204.
[35] *C. Theod*. XIII, 4.
[36] *Dig*. L, 4, 11, 4; 5, 2, 8.
[37] *C. Just*. X, 53, 4.
[38] *Dig*. XXVII, 1, 6, 12.
[39] *Id*. 1, 6, 7, 8; L, 5, 8, 4.
[40] *Id*. XXVII, 1, 6, 2.
[41] *Id*. 3.

polis de provincia, las sedes de un distrito judicial y, en último término, las ciudades ordinarias. Según las categorías respectivas se admiten diez, siete o cinco médicos; cinco, cuatro o tres retóricos y el mismo número de gramáticos.

Análogamente, la inmunidad fiscal conferida por Caracalla a los estudiantes podía, y en realidad lo hizo, abrir la puerta a los abusos: de ahí el severo reglamento policial que Valentiniano I dió a la luz como edicto en el 370 [42]. Los estudiantes provinciales que van a realizar estudios en Roma deben obtener previamente una autorización expedida por sus respectivas ciudades de origen; luego, tendrán que inscribirse en Roma en las oficinas del prefecto de la ciudad, quien los someterá a la obligación de comparecer ante él cada mes, los vigilará estrictamente y tendrá el derecho de expulsarlos en los casos de mala conducta reiterada. Por lo demás, su permanencia en Roma no deberá prolongarse más allá de los veinte años: restricción muy severa, si se tiene en cuenta la costumbre, habitual en los días del Bajo Imperio, de extender durante largos años los estudios de retórica; en cuanto al derecho, el límite de edad, en Beyrut, desde Diocleciano hasta Justiniano [43], quedó fijado en veinticinco años.

Cátedras estatales

La política escolar de los emperadores tiene un segundo aspecto: también es Vespasiano «el primero en establecer cátedras oficiales de retórica latina y griega, a las cuales se asignó una remuneración anual de cien mil sextercios, pagaderos por el fisco imperial [44]». Iniciativa digna de subrayarse, aun cuando sea imprescindible limitar en seguida su significación: se refiere únicamente a Roma [45], no a todo el Imperio. Por otra parte, a pesar de su plural enfático, estas cátedras no fueron, probablemente, más que dos: una de retórica griega, de la cual nos habla Filóstrato repetidas veces (9) a propósito de los maestros que la ilustraron durante el transcurso del siglo II; y la otra, de retórica latina, cuyo primer titular fue el gran Quintiliano [46].

La política que Vespasiano inauguró en Roma fue repetida en Atenas por Marco Aurelio [47], quien dotó paralelamente, con cargo a las arcas imperiales, una cátedra de retórica y cuatro (10) cátedras de filosofía correspondientes a razón de una por cada rama: platónica, aristotélica epicúrea y estoica. La selección de los primeros titulares fue confiada a Herodes Ático, uno de los antiguos preceptores del emperador; la selección de los sucesores se encomendó a una comisión de notables [48]. Los filósofos recibían anualmente una remuneración de

[42] *C. Theod.* XIV, 9, 1.
[43] *C. Just.* X, 50, 1.
[44] SUET. *Vesp.* 18.
[45] ZON. XI, 17.
[46] HIER. *Chron.* 88 p.
[47] DC. LXXXII, 31, 3.
[48] PHILSTR. *V. S.* II, 2, 566; LUC. *Eun.* 3, 8.

sesenta mil sextercios [49]; el retórico cuarenta mil [50]; esta cátedra, por tanto, se cotizaba mucho menos que la de Roma, y Filagros, por ejemplo, habrá de cambiarla por esta última [51]. En tiempos del Bajo Imperio, en cambio, la gloria de la escuela de Atenas recobrará su antiguo esplendor y veremos, por el contrario, a Proeresios optar por la transferencia de Roma a Atenas [52]: es un símbolo bastante claro del retroceso del griego en Occidente.

Instituciones alimentarias

La solicitud prodigada por los emperadores de la dinastía antonina se extendió de los maestros a los discípulos: solo puedo dedicar una palabra a la creación, por obra de Trajano, de instituciones alimentarias [53] (11): son fundaciones originales, sufragadas por los intereses que abonaban los beneficiarios de un sistema de crédito inmobiliario, y destinadas a asegurar la educación de cierto número de alumnos, muchachos y muchachas, legítimos y naturales. Instituciones que tenían por objeto reaccionar, dentro del plan económico y demográfico, contra la decadencia de Italia, y cuyo funcionamiento efectivo atestiguan inscripciones célebres [54].

El emperador como mecenas

Con estas iniciativas los emperadores no pretendían asumir por sí solos toda la carga de la educación e instrucción de la juventud. El Alto Imperio no conoció nunca una educación nacional estatalizada: la obra de aquellos grandes emperadores se proyecta siempre dentro del contexto característico de la civilización helenística. Actúan dentro del Imperio, más o menos como lo hacían con fines propagandísticos los reyes de Pérgamo en Rodas o en Delfos, es decir, no en cuanto soberanos responsables del buen funcionamiento de un servicio público, sino hasta cierto punto, a título privado, en calidad de «evergetes» o mecenas.

La ficción imaginada por Augusto seguirá subsistiendo: en principio, el emperador no es más que un *priuatus cum imperio*, el primer ciudadano de la República, que debe dar a todos y a sí mismo, por la *auctoritas* que inviste, ejemplo de generosidad y de consagración al interés público.

En efecto, las dotaciones que acabamos de analizar no fueron privilegio exclusivo de la beneficiencia imperial; la iniciativa privada aventajó a veces a la generosidad del soberano. Por ejemplo, en cuanto

[49] TAT. 19.
[50] PHILSTR. *V. S.* II, 2, 566.
[51] *Id.* II, 8, 580.
[52] EUN. *Proh.* 492.
[53] PL. *Pan.* 26-28; DC. LVIII, 6.
[54] DESSAU, 6509, 6675.

a las instituciones alimentarias, Trajano tuvo precursores desde el reinado de Augusto [55]; y ya desde el 97, en tiempos de Nerva, Plinio el Joven había concebido el proyecto, ratificado luego en su testamento, de legar a su ciudad natal de Como una suma de quinientos mil sextercios, cuyas rentas contribuirán al mantenimiento, *in alimenta*, de los niños y niñas de la ciudad [56].

El ejemplo, instituido desde arriba, fue imitado solícitamente tanto por los miembros de la familia imperial, como Matidia, sobrina de Trajano [57], como por particulares en Italia, en Ostia [58], en Terracina [59], en Florencia [60], y en provincias: España [61] y en África [62]...

Del mismo modo, cuando el emperador concede cátedras profesorales, lo hace también en su carácter de *evergetes*, ya sea en *su* querida ciudad de Roma, o bien en aquella Atenas que era, para todo hombre culto de la época, una segunda patria. Suetonio relaciona la fundación de las primeras cátedras estatales con el conjunto de iniciativas que confieren a Vespasiano la apariencia de un verdadero mecenas, un protector ilustrado de las letras y de las artes [63]. Adriano aparece igualmente ante nuestros ojos no tanto como un soberano preocupado por la reforma de la enseñanza, sino más bien como un mecenas, ya sea que conceda pensiones a retóricos célebres [64], ya sea que dispense favores y facilidades legales a la cofradía epicúrea de Atenas [65].

Como en el caso de las instituciones alimentarias, la provisión de cátedras también contó con *evergetes* privados. Entre otras muchas iniciativas con que Plinio el Joven favoreció a su querida patria de Como [66], merece citarse la de agrupar a los padres cuyos hijos debían trasladarse hasta Milán para sus estudios (superiores y, tal vez secundarios), a fin de poder atraer a Como, pagando los gastos en común, los maestros necesarios [67]. El mismo contribuía con una tercera parte [68]; en realidad, podría haber costeado por sí solo todos los gastos, pero de esa manera los padres se sentían más directamente interesados en la empresa [69]; por otra parte, con ello evitaba la posibilidad de que sus conciudadanos pensaran que él había obrado así para asegurarse su gratitud, «lo cual suele ocurrir, dice Plinio, en los muchos lugares donde los maestros son contratados en nombre de la ciudad [70]».

Testimonio muy interesante: nos muestra que, a pesar de las señales de desgaste que ofrece en otras partes el sistema municipal, aún no se han eclipsado los hermosos días del evergetismo, ostentoso e interesado: una fundación cual la de Plinio en Como reitera, a tres siglos de distancia, el gesto de Politrus de Teos y el de Eudemo de Mileto.

55 *Id.* 977.
56 *Id.* 2927; PL. *Ep.* I, 8, 10; VIII, 18, 2.
57 FRONT. *Amic.* I, 14.
58 *CIL.* XIV, 350.
59 DESSAU, 6278.
60 *CIL.* XI, 1602.
61 *Id.* II, 1174.
62 *Id.* VIII, 960; DESSAU, 6818.
63 SUET. *Vesp.* 17-18.
64 PHILSTR. *V. S.* I, 25, 532-533; I, 22, 524; SHA. *Hadr.* 16, 10-11.
65 *IG.*², II, 1099 = DESSAU, 7784.
66 DESSAU, 2927; *CIL.* V, 5263, 5279, 5667, 5272.
67 PL. *Ep.* IV, 13, 1 s.
68 *Id.* 5.
69 *Id.* 8.
70 *Id.* 6.

Escuelas municipales

Pero aún hay más. Es preciso sopesar los términos empleados por el mismo Plinio: *multis in locis... in quibus praeceptores publice conducuntur*. Había, pues, en su tiempo, «muchas ciudades que sostenían escuelas públicas» y no pocos testimonios confirman la existencia de gramáticos [71] o de retóricos [72], como titulares de cátedras municipales, aun cuando no siempre resulta posible precisar el modo de financiación de esas cátedras: presupuesto ordinario o subvención privada.

Este hecho no sólo se observa en el occidente latino, sino también en el mundo griego [73]. Así, por ejemplo, la ciudad de Atenas se adelantó a la iniciativa de Marco Aurelio, pues desde la época de Antonino había instituido una cátedra municipal de elocuencia, cuyo primer titular fue Loliano de Éfeso [74] (12).

Se trata, pues, de una tendencia muy general: la evolución que hemos visto esbozarse durante la época helenística continuó desarrollándose bajo el Imperio Romano; el interés consagrado por la sociedad a la enseñanza se ha tornado tan vivo y tan consciente, que cada vez parece más necesario que toda ciudad importante posea escuelas públicas instituidas, sostenidas y fiscalizadas por los municipios.

Esta evolución parece haber llegado a su término en la época del imperio cristiano: en el siglo IV tales escuelas aparecen más o menos por todas partes, *schola publica* [75] o *municipalis* [76], en griego *πολιτικος θρόνος* [77] sostenidas con mayor o menor regularidad por el presupuesto municipal, *salario público* [78]. Se hallan atestiguadas en la Galia por Ausonio en las ciudades de Lyón y Besançon [79], y probablemente en Tolosa [80]; por San Agustín en Cartago [81] y Milán [82] en Oriente, por Libanio, en Constantinopla [83], Nicomedia y Nicea [84], y también en Antioquía (13). Puede admitirse que para aquel entonces toda ciudad, por escasa que fuese su importancia, había tomado a su cargo el sostén de un profesor o de varios.

71 *CIL.* II, 2892.
72 GELL. XIX, 9, 2; JUV. XV, 112.
73 Cf. PHILSTR. *V. S.* I, 21, 516.
74 *Id.* I, 23, 526.
75 AUG. *Conf.* VI, 7 (11).
76 AUS. *Grat.* 7, 31.
77 PHILSTR. *V. S.* II, 20, 600.
78 AUG. *Civ. Dei.* I, 3.
79 AUS. *Grat. act.* VII, 31.
80 *Id. Prof.* 17, 7.
81 AUG. *Conf.* VI, 7 (11).
82 *Id.* V, 13 (33).
83 LIB. *Or.* I, 35.
84 *Id.* 48.

Persistencia de la enseñanza privada

Mas no debe creerse que toda la enseñanza había llegado a tener carácter público. Siempre habrá de hecho y de derecho [85], una enseñanza privada, inclusive en las ciudades como Roma, Atenas o Constantinopla [86], que cuentan con cátedras oficiales [87]: enseñanza basada en la libre competencia, siendo esta a veces muy encarnizada, que contribuirá a mantener los profesores, aun aquellos que gozaban de celebridad, en una situación económica muy precaria [88].

Poseemos testimonios muy curiosos de los pintorescos métodos a que acudían en Atenas los profesores del siglo IV para conseguirse un auditorio: se nos habla que los discípulos de cierto maestro albergan a los «bizuths» recién llegados para obligarlos a inscribirse en su escuela [89]; más todavía: se cuenta el caso de un capitán de navío que desembarcó en plena noche todo su pasaje de estudiantes asiáticos ¡en la casa de un retórico amigo suyo! [90]

Sistema de nombramiento

En cuanto a profesores de la docencia pública, eran nombrados y, en consecuenica (según deduce Gordiano [91]), revocables, por el consejo municipal, el *ordo*, de la ciudad. La ley [92], sin duda desde los tiempos de Marco Aurelio [93], prescribía una especie de concurso público; bajo la forma definitiva [94] dispuesta en el 362 por Juliano el Apóstata [95], los candidatos debían someterse al juicio de una junta de notables, *optimorum conspirante consensu,* mediante una prueba, *probatio,* de sus conocimientos.

Una cátedra tan codiciada como la de Atenas daba lugar a una viva competencia: la elección no quedaba al margen de intrigas, confabulaciones, agitaciones, en las que los estudiantes desempeñaban un papel de primer plano [96]. En cambio, para otras cátedras a duras penas podían hallarse candidatos: el municipio de Milán, por ejemplo, se dirige por escrito a Roma al prefecto de la ciudad, el orador Símiaco, para solicitarle un profesor de retórica: San Agustín, entonces profesor privado, tras lograr serle presentado y entregarle uno de sus discursos logró ser propuesto a los milaneses [97].

85 C. Theod. XIV, 9, 3.
86 AUG. *Conf.* V, 12 (22).
87 LIB. *Or.* I, 37.
88 LIB. *Or.* XXXI.
89 EUN. *Lib.* 495; LIB. *Or.* 1, 16, 19; GREG. NAZ. *Or.* XLIII, 15, 3 s.
90 EUN. *Proh.* 485.
91 *C. Just.* X, 53, 2.
92 EUN. *Proh.* 487.
93 PHILSTR. *V. S.* II, 2, 566; cf. LUC. *Eun.* 3, 8.
94 Cf. *C. Just.* X, 53, 7.
95 *C. Theod.* XIII, 3, 5.
96 EUN. *Proh.* 487-488.
97 AUG. *Conf.* V, 13 (23).

Intervención del poder imperial

Quizá desde los tiempos de Antonino los emperadores comenzaron a intervenir para lograr la apertura de escuelas por parte de los municipios, así como para fijar los honorarios docentes, pero a este respecto no contamos sino con el testimonio, siempre sospechoso de anacronismos, de los autores de la *Historia Augusta* [98], y es de temer que en este punto aquéllos antedatasen una práctica corriente en su tiempo.

En efecto, tal intervención solo se torna regla en la época del Bajo Imperio. La era de la civilización helenística se ha cerrado ya; es decir, se ha clausurado ya el ciclo del Estado Liberal, que se conforma con un mínimo de administración centralizada y se siente feliz de abandonar, en la mayor medida posible, las responsabilidades inherentes a la iniciativa de las ciudades. La presión del Estado sobre estas últimas resulta cada vez más fuerte y la autonomía resulta cada vez más precaria. El Emperador, encarnación del interés colectivo, se ve obligado naturalmente a intervenir para asegurar el buen funcionamiento de ese servicio de interés público, que es la enseñanza.

Los nombramientos ya no son competencia exclusiva de los municipios en Atenas es posible comprobar con suma frecuencia la intervención del procónsul, representante del Emperador, para resolver una elección impugnada [99], reorganizar el cuerpo docente [100] o sugerir un nombramiento [101]. El mismo soberano sigue de cerca las cuestiones relativas al personal para adoptar iniciativas, y así, en el año 297, Constancio Cloro envía a Autun, para restaurar sus escuelas, un alto funcionario de su corte de Tréveris, el retórico Eumenes [102]. Constante llama a Tréveris al ilustre sofista Broeresios y lo envía luego a Roma, antes de permitirle retornar a Atenas cargado de honores [103]. Constancio II designa él mismo a muchos profesores de elocuencia o de filosofía para integrar el Senado de la Nueva Roma, entre ellos al retórico Libanio y al filósofo Temistio [104]. Y libanio, no abandonará Constantinopla por Antioquía sino con su autorización previa [105].

Con Juliano la intervención estatal termina por erigirse en norma general: Juliano, en efecto resuelve que nadie pueda ejercer la docencia sin ser previamente aprobado por un decreto del consejo municipal, debidamente ratificado por la autoridad del Emperador [106]: éste asumía de ese modo el derecho de supervisar la enseñanza en todo el Imperio (14). Conforme se verá en el próximo capítulo, la decisión se vinculaba con una determinada política religiosa, pero, desaparecido ese carisma anticristiano, conserva sin embargo su vigor bajo los

98 SHA. *Ant.* II, 3; *Alex S.* 44, 4-5.
99 EUN. *Proh.* 488.
100 LIB. *Or.* I, 25.
101 *Id.* 82.
102 *Pan. Lat.* IV, 14, 15, 17.
103 EUN. *Proh.* 492.
104 LIB. *Or.* I, 25, 37, 74; THEM. *Or.* II.
105 LIB. *Or.* I, 94-95.
106 *C. Theod.* XIII, 3, 5.

sucesores de Juliano, conforme da fe de ello su inserción en el *Código Teosiano*: será preciso aguardar la llegada de Justiniano para que sea suprimida, por inútil, la exigencia de la sanción imperial [107].

Dentro de la esfera de competencia municipal, el emperador interviene todavía para recordar sus deberes a las ciudades; una ley de Graciano, que data del año 376, inspirada verosímilmente por Ausonio (15), prescribe a todas las grandes ciudades la obligación de escoger los mejores retóricos y gramáticos para la instrucción de su juventud; el Emperador no desea privarlas del derecho de elegir sus «nobles profesores», pero lo cierto es que, por otro lado, fija la cuantía de su remuneración: con cargo al presupuesto municipal debían abonarse veinticuatro anonas a los retóricos, doce a los gramáticos, latinos o griegos; en la capital de Tréveris estas cifras se elevan a treinta y veinte (para el gramático latino; su colega griego, en el supuesto de que hubiera alguien capaz de reemplazarle, debía conformarse con doce anonas [108]).

La Universidad de Constantinopla

Esta política de intervención activa culmina con la famosa constitución del 27 de febrero de 425, por medio de la cual Teodosio II organiza en Constantinopla una Universidad del Estado, que disfruta en la capital, de un verdadero monopolio de la enseñanza superior (solamente la docencia privada queda libre [109]). Los profesores no pueden impartir clases particulares; deben desarrollar sus cursos en las salas dispuestas en exedra en el lado norte de la plaza del Capitolio [110]. El claustro docente comprende: tres retóricos y diez gramáticos para atender la enseñanza de las letras latinas; cinco retóricos y diez gramáticos para las letras griegas y, en materia de estudios superiores, un profesor de filosofía y dos de derecho [111] (16).

Los fragmentos de esta constitución, insertos en los Códigos, no contienen indicaciones acerca de la situación material referente al claustro docente, pero sabemos, esto sí, que se le acordaron honores, conforme lo atestigua la decisión adoptada el 15 de marzo del mismo año 425, por la cual se confirió el título honorario de *comes primis ordinis*, a los profesores que habían cumplido veinte años de servicios enteramente satisfactorios [112].

Honores conferidos a los profesores

Esta actitud no era nueva ni aislada: los emperadores conferían honores, con frecuencia elevados, a los miembros del cuerpo docente; también aquí, serán los Flavios los que tengan el mérito de tal iniciativa: Domiciano, por ejemplo, otorgó por primera vez las insignias consulares a un retórico en la persona de Quintiliano [113].

En este caso, se trataba sobre todo de recompensar el hecho de haber educado a sus sobrinos e hijos adoptivos. Asimismo, el preceptorado imperial, más que los servicios universitarios, explica del mismo modo el consulado que en el siglo II se otorgó a Frontón y Herodes Ático y, en el IV, los honores conferidos a dos retóricos tolosanos, preceptores de un hijo o de dos sobrinos de Constantino [114]. Y no hablemos del conocido caso de Ausonio: llamado de Burdeos a Tréveris por Valentiniano, aquél recibió de su discípulo, el joven emperador Graciano, las más altas distinciones; el consulado y la perfectura del pretorio de la Galia, sin contar los favores que obtuvo para su padre, para su hijo y para su yerno, pues, en efecto, hubo un momento, entre los años 378-380 en que todo el Occidente era administrado por la familia del retórico aquitano. En cambio, la fortuna política de Temistio descansaba únicamente sobre la reputación alcanzada por su enseñanza pública: fue nombrado senador [115] por Constancio II, luego arconte-procónsul de Constantinopla [116] mucho antes de que Valente V pensase en confiarle [117] la educación de un príncipe imperial, como también lo haría después Teodosio.

Bien se ve, que el interés demostrado por los emperadores en materia de educación, en tiempos del Bajo Imperio, tiende a ser cada vez más directo, más activo y más eficaz. Ese interés ha de interpretarse como una vigilancia particular, como una solicitud buscada (17), más que como efecto del desarrollo de la ingerencia del Estado en todas las manifestaciones de la actividad pública.

Prestigio de la cultura clásica en el Bajo Imperio

No han faltado quienes se asombren y, en verdad, ¿no es en realidad sorprendente comprobar cómo se incrementan la importancia asignada a las escuelas y la autoridad concedida a los profesores mientras la cultura antigua se va hundiendo cada vez más en la barbarie?

Pero el concepto de decadencia supone un tratamiento delicado y, además, sólo representa un juicio de valor emitido por los hombres modernos, pues los hombres del Bajo Imperio no se consideraban a sí mismos como representantes de una cultura en vías de extinción. Ellos eran Romanos al servicio de la Roma eterna; el Imperio, por lo demás, movilizaba las energías necesarias para superar la crisis, internas y externas, que lo conmovían, y lo hacían consciente de desempeñar su misión histórica, que era la misión de sostener la cul-

107 *C. Just.* X, 53, 7.
108 *C. Theod.* XIII, 3, 11.
109 *Id.* XIV, 9, 3.
110 *Id.* XV, 1, 53.
111 *Id.* XIV, 9, 3 (= *C. Just.* XI, 19, 1).
112 *C. Theod.* VI, 21, 1.

113 AUS. *Grat.* 7, 31; cf. JUV. VII, 198.
114 AUS. *Prof.* 16, 13-15; 7, 9-13.
115 THEM. *Or.* II.
116 LIB. *Ep.* 40.
117 THEM. *Or.* VIII, 120 A; IX, 123 C; 126 D.

tura y la civilización frente a los bárbaros, una cultura que se identificaba, cada vez más, con la tradición literaria clásica.

Y esa cultura, de esencia aristocrática, era patrimonio de la clase senatorial de los grandes terratenientes. Es significativo comprobar hasta qué punto las cosas del espíritu y, de modo general, la tradición clásica, se mantuvieron vivas y sobrevivían a los cambios más profundos de la estructura social y económica: después de cada tormenta y, a pesar de las crisis sangrientas y de las revoluciones que la iban diezmando, la clase de los terratenientes se reconstruía y los nuevos ricos no cesaban de asimilar aquellas tradiciones intelectuales que habían enorgullecido a sus predecesores. Los *clarissimi*, a partir de fines del siglo III a pesar de que habían abandonado las ciudades para instalarse en el mismo seno de sus propiedades rurales, en su *villae*, y a poco en sus castillos (18), podían conservar allí sus hábitos literarios y su gusto por los refinamientos espirituales: la nobleza galorromana que Sidonio Apolinar nos hace entrever en la Galia del siglo V, prácticamente caída en poder de los bárbaros, era tan culta como la aristocracia itálica de tiempos de Plinio el Joven (19).

Poco importa, pues, que desde el siglo III en adelante el emperador no pertenezca ya, en la mayoría de los casos, a esta clase: aquellos advenedizos, aquellos militares afortunados de origen humilde y vulgar que llegaban a la dignidad imperial, no eran menos solícitos que los aristócratas en la promoción de la cultura clásica: ante ésta sentían una especie de complejo de inferioridad, no ciertamente el odio que los modernos teorizadores de la «conciencia de clase» les atribuyen anacrónicamente. Para convencerse de ello basta con reparar en la refinada educación que aquellos advenedizos procuraban a sus hijos: recuérdese, en efecto, que «el último de los grandes Panonios», Valentiniano I, fue quien llamó a Ausonio para que educase a su hijo Graciano.

Iguales sentimientos se advierten en los grandes *condottieri* bárbaros que, desde el siglo IV, desempeñan el cargo de mayordomos de palacio junto a los emperadores holgazanes de Occidente: los francos Ricimero o Arbogasto confiaron la púrpura a un antiguo retórico, Eugenio; el vándalo Estilicón educó a su hija María (a quien hizo desposar con Honorio, al mismo tiempo su amo y su protegido) con todos los refinamientos de una cultura literaria digna de la tradición observada por las princesas helenísticas [118]; Alarico patrocina a Atalo y Teodorico II hace lo propio con Avito, representantes de la clase ilustrada, de la clase senatorial.

Y es que las fuerzas armadas, a pesar de «proletarizarse» primero y «barbarizarse» después, no por ello dejarán de ser romanas. Los emperadores o los amos que ejercen el poder real, quienesquiera sean, creen con ello servir y, sobre todo, salvar al Imperio Romano, salvar

118 CLAUD. *Fesc.* 232 s.

la idea de la romanidad, la cual, insisto, no es separable del ideal de la civilización clásica, del culto de las letras.

Jamás se resintió con tanta profundidad el prestigio de estas últimas: entre los últimos paganos adquiere un matiz místico; y tanto como el neoplatonismo, aun más si cabe, el culto de los clásicos constituye el último bastión donde la vieja religión se defiende contra la invasión del cristianismo: ¡que lo diga la figura de profeta inspirado que asume Virgilio ante el círculo de literatos agrupados en torno a Macrobio! (20) Hacia los años 357-360, cuando el prefecto del pretorio Anatolio, pagano fervoroso, llega a Atenas en su peregrinaje por Grecia, se preocupa por organizar un torneo de elocuencia tanto como por ofrecer sacrificios y visitar los templos [119]. Y los cristianos, conforme lo veremos en el capítulo siguiente, también se vinculaban en igual medida a las tradiciones clásicas, factor común de humanismo.

¿Cómo asombrarse, pues, del lugar que ocupó la escuela en el Estado? La cultura romana, con su injerto de helenismo tardío, siempre había sido un poco «escolar» y este carácter debía reforzarse con el andar del tiempo. La condición demográficamente inestable de la aristocracia, diezmada sin cesar y sin cesar reconstituida, disminuye la importancia de la tradición propiamente familiar: el primer papel corresponde a la escuela, sostén de la tradición, y al libro, instrumento de ennoblecimiento. La educación clásica más que nunca encarna el ideal de la perfecta humanidad.

Era natural que el Estado, es decir, el Emperador, resultase al final protector de las letras. Tal idea fue magníficamente expresada en el año 297 por el retórico Eumenes, cuando se llevó a cabo la restauración de las escuelas de Autum: Eumenes felicita a Constancio Cloro por haber demostrado, lo mismo que sus colegas de la Tetrarquía, su disposición favorable y activa para con el estudio de las letras. «Ha sabido comprender, expresamente, que la ciencia del bien decir, que es también la del bien obrar, depende de la previsora solicitud de su majestad: la divina inteligencia de su pensamiento eterno le ha hecho comprender que las letras son el fundamento de todas las virtudes [120].»

Acaso se diga que se trata de un retórico que lleva el agua a su molino, pero el legislador no empleaba otro lenguaje distinto: Constancio II y Juliano reservan el «orden insigne de las decurias» de la ciudad de Roma a los hombres cultos, a los iniciados en la literatura y en la elocuencia, pues, conforme éstos dicen, «es importante recompensar a la cultura literaria, la cual ocupa el primer puesto entre las virtudes», *litteratura quae omnium virtutum maxima est* [121]...

119 EUN. *Proh.* 491.
120 *Pan. Lat.* IV, 8; 14.
121 *C. Theod.* XIV, 1, 1.

Sin embargo, tal celo no era de todo punto desinteresado. El Estado, durante el Bajo Imperio, descansa sobre una doble base: junto a las fuerzas armadas se extiende también la administración civil, cuyo desarrollo tentacular ha ido multiplicando los servicios y las oficinas. Después de Diocleciano el Estado romano se ha ido transformando en una monarquía burocrática, es decir, retorna el tipo de gobierno que habían adoptado las viejas monarquías orientales, un gobierno de escribas.

De ahí la función práctica que desde entonces corresponderá a las escuelas: preparar, para el Imperio, una dotación de personal competente de admnistradores y empleados. No cabe duda que los emperadores del siglo IV no dejaron de tener en cuenta, las necesidades de reclutamiento de sus funcionarios cuando legislaron con tanto esmero en materia docente.

Ya hemos tenido oportunidad de comprobar que Valentiniano, en el año 370, imponía a los estudiantes de Roma una vigilancia estricta por parte del prefecto de la ciudad [122], quien no solo debía preocuparse por reprimir la turbulencia de los jóvenes o evitar la evasión de las obligaciones que éstos debían llenar en sus ciudades de origen, sino que, además, tenía que dirigir anualmente al emperador una nómina de los estudiantes que se hubieran distinguido en sus estudios, de modo que la administración estatal pudiese aprovecharlos útilmente en función de sus necesidades.

Los panegiristas de Autun insisten sobre el hermoso porvenir que aguarda a sus retóricos: tribunales, oficinas financieras, gobiernos provinciales, direcciones ministeriales (*palatii magisteria*) [123]. Tal idea existe en todas partes: Ausonio exhorta a su nieto para que se apreste a estudiar, demostrándole, con el ejemplo de sus propios estudios, que la elocuencia conduce a los más elevados cargos estatales [124]. Símaco celebra en sus cartas el sendero que franquea el acceso a las magistraturas [125]. San Juan Crisóstomo, en Antioquía, pinta a los padres ambiciosos impulsando a sus hijos por el camino de las letras para que triunfen cuando se pongan al servicio del emperador [126].

Y conste que no se trataba de falsas promesas o de esperanzas ilusorias: las prácticas observadas por el gobierno imperial demuestran, en efecto, que los cargos elevados de la administración se reservaban siempre, salvo excepciones, a los antiguos alumnos de la enseñanza superior.

Ya he hablado antes de «personal competente». Es necesario puntualizar. Tal vez se piense, con toda naturalidad, en la competencia

[122] *Id.* XIV, 9, 1.
[123] *Pan. Lat.* IV, 5; 6; VII, 23.
[124] AUS. *Protr.* 43-44.
[125] SYMM. *Ep.* I, 25.
[126] CHRYS. *C. Opp.* III, 12, 369; 13, 371.

técnica que podían adquirir en la escuela los estudiantes de derecho y, a través de la práctica judicial, los abogados. Lo mismo que en los días del Alto Imperio, la abogacía seguía siendo una de las principales salidas que se ofrecían a los jóvenes cultos y, además era un medio de llegar en seguida a las funciones administrativas. Valga, a título de ejemplo, la carrera del poeta Prudencio (nacido en el año 348): tras estudiar retórica [127] se hizo abogado, luego obtuvo, sucesivamente, dos gobiernos provinciales y, después un alto cargo en la Corte [128]. He ahí el paradigma de una carrera normal. Una constitución de Teodosio II, reeditada por Justiniano [129], demuestra que era habitual reclutar entre los abogados distinguidos, los gobernadores provinciales (cuyas atribuciones, conforme es sabido, habían llegado a ser esencialmente judiciales).

En efecto: es posible comprobar con frecuencia y no sin asombro, que los puestos elevados también se ofrecían corrientemente a hombres sin formación jurídica ni administrativa, a simples retóricos que sólo acreditaban el dominio del arte de la palabra o, si se prefiere, del arte literaria. ¿Es necesario que recuerde un vez más el caso de Ausonio? Conocemos demasiado bien las limitaciones propias de su espíritu y sus lagunas culturales como para no sentirnos asombrados de que su discípulo Graciano le confiase las elevadas responsabilidades de la prefectura del pretorio. Mas, si bien se mira, no era el suyo un caso aislado: uno de sus colegas, el retórico tolosano Exuperio, había sido designado *praeses*, gobernador de una provincia, en España, por sus discípulos convertidos en Césares [130]. San Agustín, retórico en Milán, abrigaba esperanzas análogas: se pinta a sí mismo, en vísperas de su conversión, ya concluidos los cursos, frecuentando uno y otro día las antecámaras ministeriales, movido por el incentivo de un cargo de *praeses*, que esperaba lograr por intercesión de las influyentes relaciones que él mantenía cuidadosamente [131].

¿Debemos deplorar la ceguera de una sociedad decadente que se obstinaba en conceder tanto valor a la enseñanza formal de la retórica, un imperio que dejaba en manos de charlatanes incompetentes la dirección política y administrativa? Sería una prueba de escaso sentido histórico. En realidad, el Bajo Imperio seguía siendo fiel a la tradición clásica: a seis o siete siglos de distancia percibimos aún, en la pluma de Eumenes o de Juliano, algo así como un eco amplificado del himno al *logos* entonado por el viejo Isócrates: el arte oratorio enseña a pensar rectamente, a obrar bien y a escribir con corrección. La educación tradicional forma hombres de espíritu recto y sútil; el resto no es más que cuestión de práctica. El Bajo Imperio sigue siendo muy antiguo, incluso en el desdén que siente por la técnica (21).

[127] PRUD. *Cath.* pr. 8-9.
[128] *Id.* 13-21.
[129] *C. Just.* II, 7, 9.
[130] AUS. *Prof.* 17, 13.
[131] AUG. *Conf.* VI, 11 (18-19).

La enseñanza de la estenografía

Sin embargo, un peldaño más abajo, es posible comprobar el desarrollo de una asignatura eminentemente técnica, cuyo éxito se explica, en forma análoga, por las necesidades de la administración. Me refiero a la estenografía, *notae*, *ταχυγραφία*, *σημεῖα* (22).

La antigüedad, conoció un sistema de notación rápida del lenguaje cuyos orígenes acaso se remonten al siglo IV a. C. [132], pero el sistema no aparece a plena luz sino a partir de Cicerón [133]. Con frecuencia se ha tributado el homenaje de la invención del sistema a su liberto Tirón, pero, a través de nuestro acervo documental, resulta difícil determinar si Tirón inventó su sistema en toda su extensión o si las «notas tironianas» solo representan una adaptación al latín de un sistema griego ya en uso. Como quiera que fuera o pudiese resolverse esta cuestión de prioridad, no cabe duda que, en tiempos del Imperio, se usaban corrientemente dos sistemas, estrechamente emparentados, uno de ellos para el griego y el otro para el latín.

El emperador Tito, por ejemplo, era capaz de rivalizar en celeridad con sus propios secretarios [134]. Un papiro de Oxirrinco, que data del año 155, presenta a un joven esclavo confiado por su amo a un profesor de estenografía, *σημειογράφος*: quien se compromete a enseñarle su arte en dos años [135], por un precio establecido de antemano (pagadero en tres plazos escalonados).

Pero el uso de la estenografía, y por tanto su enseñanza, se vulgarizaron sobre todo en tiempos del Bajo Imperio. Los *notarii* (el término designa con propiedad a los secretarios expertos en el arte de las *notae*) resultan para entonces auxiliares indispensables en la administración: les vemos por todas partes, escoltando a los magistrados y altos funcionarios [136]. Su papel es singularmente importante en las oficinas de la administración central: encargados simplemente, primero, de redactar las actas de los consistorios, los notarios imperiales, desde el siglo IV en adelante, reciben con frecuencia encargos de misiones en provincias, en calidad de comisarios con poderes extraordinarios y se asimila al grado de oficiales superiores, *tribuni et notarii*.

El uso de la estenografía llega a ser tan generalizado que desborda su empleo administrativo, y un poeta como Ausonio, por ejemplo, emplea un estenógrafo para dictarle sus composiciones [137]. Y la Iglesia cristiana también los utiliza a su vez: se han conservado los muchos sermones de los Padres de la Iglesia, entre los siglos IV-V, porque los estenógrafos estaban allí, sentados a los pies del obispo, en la basílica, dispuestos a recoger sus palabras en el momento de predicar la homilía, incluida en la liturgia.

Una técnica tan apreciada como la estenografía despertaba gran interés en los padres deseosos de procurar un oficio lucrativo a sus hijos. Inclusive en un perdido rincón del Alto Egipto bastaba que un maestro abriese una escuela donde se enseñasen no solo la lectura y la escritura, sino también la estenografía, para que acudiese la clientela [138]. Libanios, que se inquietaba rápidamente ante cualquier competencia, afirmaba que los padres acabarían por conceder más importancia al arte estenográfico que al estudio de las letras clásicas [139].

Y es que la estenografía brindaba un empleo seguro a quienes la poseyeran, una carrera regular cuyo horizonte, por otra parte, tampoco resultaba necesariamente limitado. Si bien los más altos grados del escalafón se reservaban en principio a los antiguos discípulos de los retóricos, no faltaron ejemplos en aquella monarquía absoluta donde el favor real era todopoderoso, de simples secretarios promovidos a las más elevadas funciones, comprendida la prefectura del pretorio [140]. En la carrera eclesiástica también hubo casos afortunados del mismo tipo, como lo demuestra el ejemplo del célebre Eunomio, gran paladín del neoarrianismo: era hijo de un campesino y había tenido éxito en el empeño de aprender el precioso oficio estenográfico para huir de las labores agrícolas; fue secretario del obispo arriano Aecio y ello le permitió hacer carrera [141].

La educación en tiempos del Bajo Imperio concluye por adquirir su fisonomía característica a través de esa última fase de su evolución. ¿Andaba yo despistado cuando sugerí, en el mismo umbral de esta historia, que la educación antigua habría de evolucionar hacia una cultura de escribas?

132 DL. II, 48.
133 PLUT. *Cat. mi.* 23.
134 SUET. *Tit.* 3, 3.
135 *P. Oxy.* 724.
136 EUN. *Proh.* 489.
137 AUS. *Ephem,* 7.

138 THEOD. *H. E.* IV, 18, 8 s.
139 LIB. *Or.* XXXI, 28; 33.
140 *Id.* LXII, 51.
141 GREG. NYS. *C. Eun.* I, 50.

CAPÍTULO IX

EL CRISTIANISMO Y LA EDUCACIÓN CLÁSICA

La expresión «educación cristiana», ἐν χριστῷ παιδεία, ya aparece en la pluma de San Clemente de Roma [1] hacia el año 96; San Pablo, anteriormente, se había preocupado por dar consejos a los padres sobre la manera de educar a sus hijos [2]; es realmente ésta una de las preocupaciones más constantes de cristianismo.

La educación religiosa

Cuando se habla actualmente de «educación cristiana» se entiende, la mayoría de las veces, una impregnación de las preocupaciones cristianas en el conjunto de la formación del niño y, ante todo, en su instrucción escolar. Pero es preciso no olvidar que para la Iglesia antigua la expresión encierra un sentido más estricto y más profundo. Se trata esencialmente de la educación religiosa, es decir, por una parte, de la iniciación en el dogma: ¿cuáles son las verdades que es necesario creer para salvarse?; y por otra parte, de la formación moral: ¿cuál es la conducta que debe observar el cristiano? No es otro el esquema sobre el cual se han construido las Epístolas de San Pablo: toda la Iglesia antigua siguió el camino inaugurado por el gran Apóstol. Esta educación cristiana, en el sentido sagrado y trascendente de la palabra, no podía impartirse en la escuela, como la educación

[1] CLEM. ROM. *I Cor.* 21, 8; 6; cf. 62, 3.

[2] *Eph.* 6, 4; *Col.* 3, 21.

profana, sino en la Iglesia y por la Iglesia, y además, en el seno de la familia.

Educar cristianamente a sus hijos, hacerlos partícipes del tesoro de la fe, inculcarles una sana disciplina en materia de vida moral, es el deber fundamental de los padres. Hay aquí algo que no contenía la tradición romana: el cristianismo depende esencialmente en esto de la tradición judía que ella prolonga, y en la que el énfasis puesto en el papel de la familia, en la formación de la conciencia religiosa, era tan marcado [3]. Deber imprescindible: la antigua Iglesia habría juzgado severamente a los padres «cristianos» de hoy, que se creen a cubierto de toda preocupación cuando declinan sus responsabilidades en manos de un maestro o de una institución.

La familia cristiana es el medio natural en que debe formarse el alma del niño. Puesto que el resorte principal de toda educación radica en la imitación del adulto, se trata ante todo de una educación a través del ejemplo: pero ésta no excluye, desde luego, un esfuerzo consciente de pedagogía religiosa. Un tratatado de San Juan Crisóstomo, durante muy largo tiempo olvidado, contiene sabrosos consejos sobre *la manera en que los padres deben educar a sus hijos* [4] (1). A los padres, al padre sobre todo [5] (a la madre con respecto a las hijas [6]), incumbe el cuidado de su formación cristiana: es preciso inculcarles la historia sagrada, esos hermosos relatos de Caín y Abel [7], de Esaú y Jacob [8], todo ello en forma familiar, ingeniándose para despertar su curiosidad:

> Cuando el niño haya grabado bien el relato en su memoria, le pedirás otra tarde: «Cuéntame la historia de los dos hermanos». Y si él comienza por Caín y Abel, interrúmpelo y dile: «No, no es ésta la que te pido; es la de esos otros dos hermanos cuyo padre les imparte la bendición». Recuérdale en seguida algunos detalles significativos, pero sin proporcionarle el nombre de los hermanos. Y cuando él te haya narrado toda la historia, retoma tú la continuación del relato [9]...

Por importante que resulte esta función familiar [10], lo cierto es que no excede de lo complementario: lo esencial de la educación religiosa radica en la iniciación doctrinal que el neófito recibe de la Iglesia antes que se le admita en el bautismo. Morfológicamente, el cristianismo es una religión mistérica, carácter éste muy esfumado hoy día por todo cuanto subsiste, en nuestro mundo paganizado, de la cristiandad medieval (en nuestras iglesias, de puertas abiertas, no importa quién pueda entrar en ellas; una persona no bautizada puede asistir a un misterio eucarístico), pero que en la antigüedad cristiana estaba muy acentuado (2).

Era la Iglesia como tal, por intermedio de un delegado especial-

[3] *Deut.* 6, 2; 7; 20.

[4] CHRYS. *Inan. glor.* 19 s.

[5] *Id.* 32, 1.

[6] *Id.* 90, 1.

[7] *Id.* 39, 5 s.

[8] *Id.* 43, 5 s.

[9] *Id.* 45, 1-2.

[10] *Id.* 79, 3; 80, 1.

mente comisionado para tal fin, quien instruía a los catecúmenos. En efecto, desde las primeras generaciones cristianas se advierte la función de los «maestros», διδάσκαλοι[11] (3), encargados de este magisterio y revestidos para ello de un carisma apropiado. La institución del catecumenado se desarrolla progresivamente a medida que se van multiplicando los nuevos conversos: adquiere forma definitiva en Roma, hacia el año 180 (4). En aquel entonces suponía una larga preparación, cuyo lapso se fijaba en tres años, y en cuyo transcurso se impartía una enseñanza cuidadosamente graduada. Pero muy pronto, a lo que parece, el catecumenado dejó de confiarse a los «didáscalos» especializados; normalmente, los sacerdotes se encargaban de este ministerio, mas no sin que el obispo se reservase la facultad de dar el último toque a esta preparación: los discursos catequísticos que se conservan de San Gregorio de Nisa, de Cirilo de Jerusalén, de Teodoro de Mopsuesta, San Ambrosio, y San Agustín, para citar solamente a los más significativos, atestiguan el notable nivel que los grandes obispos del siglo IV habían impuesto a su propio magisterio.

Se sobreentiende, desde luego, que la formación religiosa no se detenía con la adquisición del bautismo; antes bien, se proseguía, se profundizaba a lo largo de toda la vida cristiana, en cierto sentido por lo menos: baste pensar, en la función que desempeñan en la liturgia las lecturas y la predicación.

El cristianismo, religión erudita

Pero si bien es verdad que la educación cristiana, en sentido estricto, no deriva del dominio de la escuela, no por ello cabría inferir que la Iglesia pudiera desentenderse de aquélla. Para poder propagarse y mantenerse, para poder asegurar no solo su magisterio, sino el simple ejercicio del culto, la religión cristiana exige imperiosamente, por lo menos, un mínimo de cultura literaria. El cristianismo es una religión erudita y no podría existir en un contexto de barbarie.

Ante todo, como dicen los Musulmanes, es una religión del Libro: se apoya en una Revelación escrita, esto es, en los Libros sagrados de la religión de Israel que reivindica como suyos propios, y a los cuales añade los del Nuevo Testamento a medida que se van componiendo y que se les reconoce el valor canónico de Γραφή. El carácter bíblico de la plegaria litúrgica y el lugar que en ella se concede a las lecturas, exigen la presencia constante e indispensable del Libro; así, por ejemplo, los Árabes nómadas del *limes* de Siria si bien no siempre disponen de altar en sus campamentos, suplen la función de éste colocando el cáliz sobre el libro abierto de los Evangelios[12]. Cuanto más se avanza a lo largo del tiempo, tanto más se consolida la función de la palabra escrita en la vida cotidiana de la Iglesia: la «tradición», παράδοσις cuya importancia no cesa de crecer (5), no es ya simplemente un conjunto de doctrinas, interpretaciones y usos transmitidos por vía oral; la tradición se encarna ahora en una literatura que pronto será abundante y válida. Allí están, ante todo, los reglamentos y las ordenanzas disciplinarias, es decir, todo cuanto constituirá luego el Derecho Canónico (sus orígenes se remontan mucho más allá de la era de los grandes concilios, a principios del siglo II, con la Διδαχη o ***Dóctrina de los doce Apóstoles***), luego, la literatura espiritual, la apologética, y, tras la aparición de las herejías, la polémica y la dogmática.

Así, pues, desde las exigencias más inmediatas de lo piadoso hasta las ambiciones más elevadas del pensamiento religioso, todo se aunaba para imponer a los cristianos un tipo de cultura, y por tanto una educación, en la cual el elemento literario debía ocupar un lugar privilegiado. Parecía natural, entonces, que los primeros cristianos, tan intransigentes en su voluntad de ruptura con el mundo pagano cuyos errores y taras no cesaban de denunciar, se decidieran a crear, consiguientemente, para su uso, una escuela de inspiración religiosa, distinta y rival de la escuela pagana de tipo clásico. Y bien, el hecho es digno de subrayarse, no lo hicieron, por lo menos dentro del marco de la civilización helenística y romana.

Por lo tanto, crear una enseñanza orientada hacia la vida religiosa, cuyos programas, en particular, se centrasen en el estudio de las Sagradas Escrituras, no era algo inconcebible; por el contrario, los cristianos del Imperio Romano tenían el modelo ante sus propios ojos. Y ese modelo era el de las escuelas judías que acababan precisamente de organizarse.

La escuela rabínica

En el judaísmo de la diáspora y, después de la destrucción del Templo, en el judaísmo a secas, la vida religiosa de Israel se encarna en la práctica y, por ende, ello supone el conocimiento preciso de la Ley revelada, esto es, de la Tora (h)[13]. Y como la Ley es un ley escrita (incluso la tradición, oral en su origen, que la completa o la interpreta, será redactada por escrito y codificada desde el siglo II), la educación religiosa judía se funda en el estudio de los textos sagrados. En primer término, sobre el estudio de la lengua sacra: desde los primeros siglos de nuestra era se abandona el estudio de la Biblia griega (6), y el hebreo es la única lengua en que puede estudiarse la Ley.

A la educación familiar impuesta por la Ley[14] se superpone, o la sustituye, un sistema de enseñanza colectiva en el propio seno de las escuelas regularmente organizadas: tal sistema alcanza su florecimiento

---

[11] *Act.* 13, 1; *I Cor.* 12, 28; 31; *Eph* 4, 12; *Didach.* 13, 2; 15, 2; BARN. I, 8; 4, 9; HERM. *Vis.* III, 5, 1; *Sim.* IX, 15, 4.

[12] BAR. HEBR. *Nomocan,* I, 4.

[13] Cf. JOS. *C. Ap.* I, 12; II, 19.

[14] *Deut.* 6, 2, 7; 20.

pleno en el Bajo Imperio y supone, entonces tres grados que se consagran: primero a la lectura de la Biblia, luego al estudio de los comentarios jurídicos-exegéticos y cada vez más desarrollados de la *Mischna*, finalmente, al *Talmud*[15] (7).

Estas escuelas se establecieron en todas partes[16]: la «casa de instrucción», *bêt hamidrâsch*, la «casa del libro», *bêt sêfer*, corresponden a la sinagoga, casa de oración, *προσευχή*: una y otra, conjuntamente, representan el alma de toda la comunidad judía: «Mientras la voz de Jacob resuene en las sinagogas y las escuelas, las manos de Esaú (entiéndase el Imperio Romano, perseguidor) no alcanzarán la victoria[17]». Se las rodea de amor solícito; el maestro, aun el de grado elemental, es respetado, ennoblecido como lo está por el prestigio de la palabra divina que él revela al niño: «Debe venerarse al maestro tanto como a Dios», dirá el *Talmud*[18].

Escuelas cristianas en países bárbaros

Las mismas razones antedichas pudieron sugerir a los cristianos la fundación de escuelas religiosas de tipo análogo, excepto en cuanto se refiere a la lengua sagrada, pues los cristianos carecen de ella (las Escrituras se tradujeron desde la misma antigüedad a todas las lenguas). Y, en verdad, no dejaron de hacerlo cada vez que implantaron una iglesia en un país «bárbaro», es decir, en un país no asimilado previamente por la cultura clásica.

En Egipto, Siria y Mesopotamia, el cristianismo reavivó el uso de dos lenguas como el egipcio y el arameo que, después de la época de Alejandro, habían dejado de ser lenguas cultas. Y provocó el florecimiento de una literatura, y por tanto de la enseñanza, en copto y en siríaco, ligadas estrechamente en ambos casos a las exigencias de la vida religiosa (8).

Mejor todavía se presentaba la situación en aquellos países que no habían conocido hasta entonces una cultura escrita, porque el cristianismo hizo nacer en ellos una cultura, una literatura y, ante todo, una escritura nacionales, creadas totalmente en beneficio propio. Por tal motivo es posible contemplar durante los siglos IV-V la promoción del etiópico a la jerarquía de lengua literaria, llevada a cabo por Frumencio (o sus primeros colaboradores), ante todo, para poder traducir la Biblia, fuente de toda vida cristiana; lo mismo ocurre con Mesrob (supuesto que se admita la atribución tradicional) respecto del armenio y del georgiano (Kutsuri); acaso con Qardutsat d'Arran para el huno; Ulfila, como se sabe, con relación al germánico; y mucho después, en el siglo IX, con Cirilo y Metodio respecto del eslavo. En

[15] *Aboth*, 6, 5.
[16] *B. Bathra*, 21 a.
[17] *Pesikta*, 121 a.
[18] *Aboth*, 4, 15.

todos estos lugares la enseñanza, una vez instaurada, asumió carácter esencialmente religioso.

Nada semejante, permítaseme la insistencia, ocurrió en el área propia de la cultura greco-latina: mientras dure la antigüedad, los cristianos, salvo excepciones, limitadas por otra parte, no crearán escuelas propias: se conformarán con yuxtaponer su formación específicamente religiosa (asegurada, según se ha visto ya, por la Iglesia y la familia) a la instrucción clásica que se impartía, lo mismo a cristianos que a paganos, en las escuelas de tipo tradicional.

Cristianismo y clasicismo

Hay en todo esto un hecho sorprendente para el hombre actual: estamos acostumbrados a ver que las iglesias cristianas reivindiquen la escuela confesional como uno de sus derechos esenciales, como una de las exigencias inmediatas de su fe. Hecho considerable es ver cómo se desarrolló entre cristianismo y clasicismo, en el transcurso de los primeros siglos, un íntimo vínculo, cuya solidez no puede dejar de comprobar el historiador. No han faltado, por supuesto, teólogos que se escandalizaran de ello, que denunciaron esta colusión con el helenismo como una infidelidad, como una adulteración de la esencia pura del cristianismo primitivo. Como quiera que sea, deplorable o providencial, el hecho es éste: nacido en la Palestina helenística, el cristianismo se desarrolló y adquirió su forma en el seno de la civilización grecorromana, de la cual recibió una impronta imborrable; hasta cuando se predica a los chinos o a los bantúes, el Evangelio no puede olvidar que fue redactado primitivamente en griego; éste es, para el cristianismo, un hecho tan esencial como para el budismo el haber surgido en la India, o para el Islam el hecho de que el Corán haya sido escrito en árabe.

Nada demuestra mejor la profundidad de la síntesis operada al cabo de cuatro siglos entre cristianismo y helenismo, como el examen de las culturas cristianas que fueron apareciendo en los países bárbaros. Éstas no fueron elaboradas en bloque a partir de los datos de la revelación, pero representan técnicamente una simple adaptación, al medio lingüístico local, de la cultura de los cristianos griegos, ya toda ella impregnada de elementos clásicos.

Basta abrir un libro copto para comprobar el extraordinario número de vocablos griegos que se introdujeron en la lengua de los cristianos de Egipto. En efecto, hasta las vísperas de la invasión árabe las escuelas coptas siguieron siendo escuelas bilingües, donde se aprendía el griego paralelamente a la lengua nacional[19]. La cultura siríaca se presta a observaciones análogas: ciertamente, esta es muy semítica no solo en su expresión, sino en su espíritu. Morfológicamente las es-

[19] *O. Lond. Hall*, 14222.

cuelas siríacas hacen pensar menos en las escuelas del mundo helenístico que en las escuelas islámicas, a las cuales, por lo demás, muy probablemente ayudaron a tomar cuerpo. Pero las fuentes de inspiración de esa cultura se hallan enclavadas en la tradición griega, especialmente en la escuela de Antioquía. El maestro por excelencia de las escuelas nestorianas es Teodoro de Mopsueste. Y con los Padres de la Iglesia griega, toda la tradición escolar clásica se abre camino en aquellas lejanas provincias. Ya hemos tenido oportunidad de advertir este hecho extraordinario: la gramática de Dionisio de Tracia, ese catecismo de la escuela helenística, fue traducido literalmente a lenguas tan distintas del griego, como lo son el armenio o el siríaco.

Más que asombrarse, lo importante es comprender. ¿Por qué el cristianismo mediterráneo hizo tan buenas migas en la antigüedad, con la escuela pagana? En primer lugar, cabría observar que el cristianismo es, ante todo, una religión que regula las relaciones que se establecerán entre el hombre y Dios, y no, en primer término ni esencialmente, un ideal de cultura, esto es, una forma de acondicionamiento a la vida terrena. Y si toda doctrina profunda sobre el hombre y sobre la vida indudablemente tiende, por natural fecundidad, a hacer explícitas poco a poco las consecuencias prácticas implicadas en sus principios y a reaccionar consiguientemente sobre la civilización, se trata de un proceso que demanda largos siglos. Las primeras generaciones cristianas no fueron más explícitas en pedagogía cristiana que en política cristiana: atendiendo a lo más urgente, echaron las bases fundamentales, las más profundas, de toda civilización cristiana futura: una dogmática, una moral, una disciplina canónica, una liturgia.

Pero hay más: incluso una religión, típico movimiento revolucionario consciente de sus ambiciones totalitarias, no puede eludir la influencia, tanto más profunda por cuanto se mantiene inconsciente, del medio de civilización en cuyo seno se desarrolla. Es éste un fenómeno muy general que he sugerido denominar la *ósmosis* cultural (9): el medio de civilización es algo así como un fluido alimenticio que baña a los hombres y a las instituciones, y los penetra, aun sin ellos saberlo, hasta en sus propios mecanismos de defensa.

La adopción de las escuelas griegas o latinas por parte de los cristianos es un ejemplo notable de esa *ósmosis*: precisamente porque vivían en el mundo clásico, los cristianos de los primeros siglos aceptaron como «natural», como cosa suya, la categoría fundamental del humanismo helenístico: el hombre como riqueza incondicionada, anterior a toda especificación. O como si dijéramos (10): para ser cristiano es preciso, ante todo, ser un hombre, lo bastante maduro en el plano de lo esctrictamente humano, como para poder cumplir un acto de fe y actos morales (es un hecho comprobado histórica y etnográficamente: el cristianismo exige un nivel mínimo de civilización). Y bien, si la educación clásica representaba una técnica admirable para la formación de un tipo humano perfectamente desarrollado, ¿a qué buscar inútilmente en otra parte, a qué elaborar otro sistema educativo? De todos modos, llega un momento en que es preciso injertar en el hombre propiamente humano el entramado específicamente religioso del Don sobrenatural: en cierto sentido, la invariable técnica del humanismo clásico lo tornaba maravillosamente apto para servir de soporte al selecto entramado del orden de la gracia. El hombre cultivado, según la norma clásica podía llegar a ser de buen grado orador o filósofo, podía optar por la acción o la contemplación; pues bien, el anuncio de la Buena Nueva le ofrece desde entonces una opción suplementaria: puede *también* abrirse a la gracia, a la fe, recibir el bautismo, ser cristiano.

Oposición cristiana a la cultura clásica

En la práctica, sin embargo, todo esto no carecía de dificultades. Debo llamar aquí la atención del lector sobre una distinción importante: aceptar el sistema de educación clasica no significaba aceptar la cultura a la cual esa educación se ordenaba de acuerdo a su finalidad.

La oposición que se interponía entre esta cultura y el cristianismo era profunda. No era tanto por la gran simbiosis que unía la literatura y el arte clásicos al viejo politeísmo, como por el hecho de que, tomada en conjunto, la cultura humanista aparecía como un rival de la nueva religión, pues también ella pretendía resolver a su manera el problema del hombre y de la vida. Ello resultaba evidente para la cultura filosófica: cada secta creía ser la depositaria exclusiva del secreto del Fin último, del *τέλος*, de la felicidad. Y no era menos válido para la cultura oratoria, estética: ya he señalado cómo el «culto de las musas» se había convertido en el equivalente formal de una verdadera religión. De hecho, ahí están para testimoniarlo, de siglo en siglo, los Renacimientos bizantinos u occidentales: cada renovación de la cultura clásica va acompañada, históricamente, de una oleada de neopaganismo. En la antigüedad, la conversión al cristianismo exigía, por parte del hombre culto, un esfuerzo de renuncia, de superación: era necesario que confesase la vanidad radical, que admitiese los límites [20] de esta cultura en la que, hasta entonces, había vivido.

Los cristianos de los primeros siglos tenían perfecta conciencia de esta oposición: *Quid Athenae hierosolymis*... «¿Qué hay de común entre Atenas y Jerusalén, entre la Academia y la Iglesia [21]?». Y no es ésta la opinión aislada de un rigorista como Tertuliano: basta hojear la literatura patrística para darse cuenta de ello. Aun los más «cultos», entre los Padres de la Iglesia, los herederos más fieles del pensamiento y del arte clásicos, San Agustín por ejemplo (11), concuerdan con la reacción espontánea de los simples e ignorantes para condenar la cultura antigua en tanto que ideal independiente y rival de la revelación cristiana.

[20] Cf. *Ps.* 118 (LXX), 96.

[21] THRT. *Praescr.* 7.

Entre los muchos textos que podría invocar (la sola selección resulta embarazosa), no mencionaré los más pintorescos, como el Sueño de San Jerónimo, que al comparecer ante el tribunal divino recibe el reproche de ser «ciceroniano y no cristiano[22]», sino los más autorizados, aquellos en que incluso se veía comprometida la autoridad misma de la Iglesia. El derecho canónico, ha conocido prescripciones formales que se explican por dicha oposición entre cultura clásica y cristianismo.

Es el caso de la *Didascalia Apostólica*, texto antiguo (siglo II) cuya influencia fue tan considerable como perdurable en Oriente[23]; allí se formula netamente la prohibición: «Abstenerse completamente de los libros paganos», acompañada de ciertas consideraciones muy curiosas: ¿qué tiene que hacer un cristiano frente a estos errores? Puesto que ya posee la Palabra de Dios, ¿qué necesidad tiene de otra cosa? La Biblia debe bastar no solo para las necesidades de la vida sobrenatural, sino también para las exigencias de orden cultural: *¡nam quid tibi deest in verbo Dei ut ad illas gentiles fabulas pergas!* ¿Se busca historia? Ahí están los Libros de los Reyes. ¿Elocuencia, poesía? ¡Los Profetas! ¿Lirismo? ¡Los Salmos! ¿Una cosmología? ¡El Génesis! ¿Leyes, moral? Pues ¡la gloriosa Ley de Dios! Es preciso rechazar enérgicamente todos esos escritos extraños y diabólicos: *ab omnibus igitur alienis et diabolicis scripturis fortiter te abstine*[24].

También Occidente conoció análogo rigor y lo mantuvo, en principio, si no para todos los cristianos, por lo menos para quien, por investir la plenitud del sacerdocio, debía dar el ejemplo de la perfección, esto es, el obispo: éste debe abstenerse totalmente de leer libros paganos y no ocuparse de los heréticos sino *pro necessitate et tempore*, como los prescriben los *Estatutos de la Iglesia Antigua*[25] (denominados durante mucho tiempo Cánones de un seudo IV Concilio de Cartago; en realidad son, según hoy se cree generalmente, de una obra provenzal que dataría más o menos del año 500); la prohibición sería recogida por San Isidoro de Sevilla[26] y, en pleno siglo XII, por el *Decreto* de Graciano[27]. Pero ¿qué digo? El derecho canónico la ha mantenido, en suma, hasta nuestros días (12).

El cristianismo acepta la escuela clásica

Poco importa aquí discutir el conjunto de testimonios relacionados con esta prohibición e investigar cómo se cumplió realmente a lo largo de los siglos: en realidad solo se refiere a la cultura, en la acepción corriente de la palabra, esto es, como modo de vida intelectual del adulto, y no a la cultura preparatoria, a la educación (13).

[22] HIER. *Ep.* 22, 30.
[23] Cf. *Cons. Apost.* I, 6.
[24] *Didasc. Ap.* I, 6, 1-6.
[25] *Stat. Eccl. ant.* 16.
[26] ISID. *Sent.* III, 3.
[27] I, 37.

Frente a esta última conducta de la Iglesia antigua fue de todo punto diferente: por tener plena conciencia de la necesidad de acceso a la cultura literaria que el carácter «sabio», literario, de la religión cristiana imponía al fiel, de la Iglesia no halló mejor solución que la de permitir que la juventud se formase en las escuelas de tipo helénico tradicional. Teoría y práctica marchaban aquí plenamente de acuerdo.

La distinción que he propuesto se halla muy nítidamente formulada en los siguientes textos: por ejemplo, San Jerónimo, ajustándose totalmente al espíritu del derecho canónico, censura a los sacerdotes que, descuidando la lectura de los Evangelios y de los Profetas, malgastan su tiempo leyendo autores profanos; los inculpa de hacer voluntariamente lo que los niños hacen por necesidades prácticas de la educación, *id quid in pueris necessitatis est, crimen in se facere voluntatis*[28].

Las críticas dirigidas a la cultura profana también alcanzaban a la escuela, tan profundamente ligada, por su tradición, al paganismo: no bien había digerido el silabario, el niño aprendía a leer usando sobre todo listas de nombres de dioses; además, ¿los textos clásicos no estaban acaso entresacados de los poemas en que rivalizaban la impiedad y la inmoralidad? Y sin embargo, nadie entre los cristianos se imagina que se pueda instruir a la infancia de otra manera, nadie osa impedir a los niños el acceso a la escuela pagana.

Tomemos el caso de un polemista tan violento y tan propenso a los extremos como Tertuliano. Nadie captó ni analizó mejor que él la condición idolátrica e inmoral de la escuela clásica: al punto que les prohíbe la enseñanza a los cristianos por tratarse de una actividad absolutamente incompatible con la fe, tan incompatible como la del fabricante de ídolos o la de los astrólogos. Pero como es inconcebible renunciar a los estudios profanos, pues sin ellos los estudios religiosos se tornarían imposibles (para comenzar, hay que aprender a leer), admite como una *necesidad* que el niño cristiano frecuente como alumno esa misma escuela pagana que él veda, sin embargo, al maestro. A aquél solamente, le toca reaccionar con pleno conocimiento de causa, no dejarse invadir por la idolatría que aflora de la enseñanza y hasta del calendario escolar: debe comportarse como aquel que, con conocimiento de causa, recibe el veneno, pero se cuida muy bien de ingerirlo[29].

Y esta solución no es exclusiva de la época de Tertuliano, cuando los cristianos son apenas una minoría enquistada en el seno de un Imperio perseguidor. Nada ha cambiado en pleno siglo IV, cuando el Imperio, por intercesión del Emperador, se ha convertido oficialmente, en aquella Asia Menor donde la masa de población es ya cristiana. El niño, el adolescente cristiano será educado, como los paganos, en la misma escuela clásica; recibirá siempre ese «veneno» representado por Homero, por los poetas, por el cortejo insidioso de las figuras

[28] HIER. *Ep.* 21, 13, 9.
[29] TERT. *Idol.* 10.

de la Fábula, por las pasiones conturbadas que éstas patrocinan o encarnan. Para inmunizar al alumno se cuenta con el antídoto de la formación religiosa que se le imparte, fuera de la escuela, a través de la Iglesia y de la familia: su conciencia religiosa debidamente esclarecida y conformada sabrá establecer las rectificaciones y los discernimientos necesarios.

No demuestra otra cosa, cuando se ha comprendido bien, el célebre tratado de San Basilio *Sobre la lectura de los autores profanos*[30]; no busquemos en él, como muchos lectores se han esforzado en hacerlo desde el Renacimiento hasta nuestros días, un tratado formal sobre la utilidad del estudio de los clásicos paganos (14). Es más bien una homilía sobre el peligro que éstos encierran, y sobre la manera de vencer tal peligro, ya sea interpretando a los poetas a la luz de la moral evangélica, ya sea haciendo en su repertorio una rigurosa selección. Pero no se trata de una depuración de programas sugerida al educador cristiano: San Basilio se dirige a los jóvenes, a sus propios sobrinos, que están cursando sus estudios, y, como Tertuliano, trata simplemente de formar en ellos un criterio cristiano, de hacer que extraigan el mejor partido posible de su erudición. La formación cristiana se incorpora a una educación humanista que aquélla no ha advertido, que no ha sometido previamente a sus propias exigencias.

Los cristianos en la enseñanza clásica

La Iglesia no siguió a Tertuliano en la prohibición rigurosa que éste formulaba con respecto a la profesión docente. Hacia el año 215, es decir, en la misma época en que Tertuliano escribía su *De Idolatría* (211-212), San Hipólito de Roma redactaba, sin duda para uso de su comunidad cismática, aquella *Tradición Apostólica* que conoció tan larga fortuna en Siria, Egipto e incluso Etiopía. También San Hipólito enumera los oficios incompatibles con la vocación de un cristiano; hecho notable, no se decide a tratar a los profesores con la misma severidad que aplica al proxeneta, al histrión o al fabricante de ídolos: «Si alguien, dice[31], enseña a los niños las ciencias del mundo, más le valdrá que renuncie a ello; sin embargo, si no dispone de otro oficio para subsistir, se lo excusará». La recopilaciones canónicas que derivan de Hipólito conservan esa tolerancia[32] e inclusive la amplían[33].

No cabe duda que ésta fue la actitud normal de la Iglesia; de hecho muchos cristianos ejercieron la docencia en escuelas de tipo clásico. El primero, cronológicamente, que conocemos con certeza, es el gran Orígenes, el cual a la edad de diecisiete años, en el 202-203, abrió una escuela de gramática para atender a las necesidades de su familia

[30] BAS. *Hom.* XXII.
[31] HIPP. *Trad. Ap.* 16.
[32] *Test. N.S. J. C.* II, 2; *Can. Hipp.* 12.
[33] Cf. *Const. Ap.* VIII, 32, 7-13.

que había quedado sin recursos a raíz del martirio de su padre, Leónidas, a lo que se sumó la confiscación de sus bienes[34]. Su descalificación ante los ojos de las autoridades eclesiásticas fue tan leve que un año después su obispo Demetrio le confiaba la enseñanza oficial de la catequesis[35].

Medio siglo más tarde los cristianos ingresan en la enseñanza superior: en el año 264 uno de ellos, Anatolio, futuro obispo de Laodicea, es llamado por sus conciudadanos de Alejandría para ocupar la cátedra ordinaria de filosofía aristotélica[36]. Hacia la misma época, en el 268, hallamos en Antioquía a un sacerdote Malquio, que no tiene reparos en dirigir una escuela de retórica a la manera helénica, a pesar de su condición sacerdotal[37].

A medida que se va avanzando a lo largo del tiempo, tales casos resultan cada vez más frecuentes: en el siglo IV suelen hallarse cristianos en todos los niveles de la enseñanza, desde los humildes maestros de escuela primaria[38] y los gramáticos[39] hasta los más prestigiosos catedráticos de elocuencia: la persecución desatada por Juliano, en el año 362, sorprenderá a dos cristianos ocupando cátedras de elocuencia: uno de ellos, Proeresio, la de Atenas; el otro, Mario Victorino, la de Roma[40].

La ley escolar de Juliano el Apóstata

He aquí un curioso episodio que merece un instante de atención: la de Juliano el Apóstata es la primera persecución escolar que debieron lamentar los cristianos, pero su carácter especial nos abre los ojos sobre la cuestión que aquí estudiamos. Por una ley de fecha 17 de junio del año 362 el emperador Juliano prohibía el ejercicio de la enseñanza a los cristianos[41]. El texto mismo de la ley hablaba simplemente de someter el ejercicio de la profesión pedagógica a la autorización previa de los municipios y a la sanción imperial, so pretexto de asegurar la competencia y la moralidad del personal docente. Pero lo cierto es que, por una circular anexa[42], Juliano precisaba qué debía entenderse por moralidad. A los cristianos que explican a Homero o a Hesíodo sin creer en los dioses que estos poetas colocan en la escena, se los acusa de falta de franqueza u honestidad, pues están enseñando algo en que no creen. Se los conmina a que apostaten, o que abandonen la enseñanza.

Puede afirmarse, sin paradoja, que Juliano creó con esta disposición la primera escuela confesional, investida de una misión de pro-

[34] EUS. *H. E.* VI, 2, 15.
[35] *Id.* VI, 3, 3; 8.
[36] HIER. *Vir. ill.* 73; EUS. *H. E.* VII, 32, 6.
[37] *Id.* VII, 29, 2.
[38] DIEHL. 717-723.
[39] *Id.* 725-736; *Gesta ap. Zenoph.* p. 185.
[40] EUN. *Proh.* 493; HIER. *Chron.* 363 p. AUG. *Conf.* VIII, 5 (10).
[41] *C. Theod.* XIII, 3, 5.
[42] JUL. *Ep.* 61 c.

paganda religiosa. Es notable observar en qué atmósfera de neutralidad perfecta había florecido la enseñanza superior durante la segunda mitad del siglo IV. Los maestros eran tanto cristianos como paganos, pues lo que atraía a los alumnos residía exclusivamente en su capacidad pedagogía, sin distinción de creencias. Un pagano convencido como Eunapio se honraba de haber educado al cristiano Proeresio [43], San Juan Crisóstomo, a pesar de haber sido educado en una atmósfera muy cristiana por su piadosa madre Antusa, no tuvo inconveniente en seguir los cursos del pagano Libanio [44]; y no tenemos idea de que el uno o el otro corriesen el riesgo de verse convertidos...

Juliano, por el contrario, pretendió imprimir a la enseñanza clásica una virulencia anticristiana absolutamente nueva (15), sobreestimando en grado máximo el vínculo originario que ligaba al paganismo con el clasicismo. Es sabido que usaba ostensiblemente el término «helenismo» para designar la religión de los dioses, identificando así paganismo y cultura. Para Juliano, los cristianos eran Bárbaros. Por eso los llamaba, y tal vez pretendió que también ellos se llamasen a sí mismos, oficialmente, «galileos» [45]. Con él, la escuela, que permanecía abierta a los niños cristianos (pero ¿podían éstos, en conciencia, frecuentarla en adelante?) se convertía en un instrumento de reconquista paganizante, y la religión cristiana quedaba relegada otra vez a su «barbarie» primitiva.

La reacción de los cristianos contra una medida de gobierno que ellos consideraban tan vejatoria como humillante [46] fue muy violenta y fue también muy ingeniosa: obligados por el Emperador a conformarse «con frecuentar sus iglesias Galileas para comentar en ellas a Mateo y a Lucas» [47] los cristianos se resistieron a ser excluidos de los beneficios de la tradición literaria y se vieron en la obligación de improvisar textos de estudio, clásicos alternativos. Tal fue la obra de los dos Apolinar, padre e hijo, dos profesores alejandrinos que fueron a probar fortuna en Laodicea de Siria, donde su celo literario les valió una excomunión transitoria. Emprendieron la adaptación del Pentateuco al estilo homérico, y de los libros históricos del Antiguo Testamento al estilo dramático, y así sucesivamente, utilizando para ello todos los géneros y metros imaginables, desde la comedia de Menandro hasta la oda pindárica. En cuanto a los escritos del Nuevo Testamento, los volcaron en diálogos imitados de Platón [48].

La paradoja salta a la vista: obligados en cierta medida a crear una enseñanza estrictamente cristiana, rehusaron a ello y supieron mantenerse en el terreno de la cultura clásica. Por otra parte, la tentativa de los Apolinar no tuvo consecuencias; la prohibición impuesta por Juliano fue derogada a partir del año 364 [49]. Los maestros cristianos retornaron a sus cátedras y todo volvió a su antiguo cauce, acomodándose perfectamente la Iglesia a la educación clásica.

[43] EUN. *Proh.* 485.
[44] SOCR. *H. E.* III, 11.
[45] GREG. NAZ. *Or.* IV, 76.
[46] Cf. JUL. *Ep.* 61 a.
[47] *Id. Ep.* 61 c, 423 D.
[48] SOCR. *H. E.* III, 16; SOZ. *H. E.* V, 18.
[49] *C. Theod.* XIII, 3, 6.

Escasa influencia cristiana sobre la escuela

Acaso podría pensarse que cuando el número de maestros y de alumnos cristianos llegó a ser relativamente importante, la escuela se encontró de hecho cristianizada (16). Por otra parte, observo que cierto texto canónico, desgraciadamente difícil de fechar (¿siglos IV, V o VI?), impone al gramático cristiano el deber de confesar ante sus alumnos que «los dioses de los Gentiles no son más que demonios» [50], y que no hay más Dios que el Padre, el Hijo y el Espíritu Santo; más todavía, parece estimularlo (digámoslo con la jerga moderna) a «hacer apostolado»: «Bien está enseñar los poetas, pero si además de ello se acierta a comunicar a los alumnos el tesoro de la fe, nada habrá más meritorio» (17).

Puede creerse que estos consejos hayan sido seguidos en algunas ocasiones, pues Juliano el Apóstata reprocha a los maestro cristianos el duro trato que éstos prodigan a poetas como Homero y los acusa de impiedad, locura o errores [51]; pero no es menos cierto, a juzgar por los documentos que han llegado hasta nosotros, que la pedagogía cotidiana no da la sensación de haber recibido la impronta de la nueva religión. He aquí el cuaderno de un pequeño escolar cristiano de Egipto del siglo IV [52]: nada lo distingue de un manual helenístico de seis o siete siglos antes [53]; siempre aparecen las mismas series de nombres mitológicos, las mismas sentencias, las mismas anécdotas, morales o escatológicas. El único rasgo cristiano que se advierte en el cuaderno, junto con la invocación «Bendito sea Dios», que encabeza el primer folio, es la cruz monogramática dibujada cuidadosamente a la cabeza de cada página. Y éste no es un indicio desdeñable: podemos suponer que, al dibujar ese símbolo piadoso, el niño recitaba una breve plegaria: «Santa Cruz, ¡protégeme!» (18). Pero esta especie de consagración general no bastaba para penetrar profundamente el espíritu cristiano en la atmósfera escolar. Por lo demás, el documento de que se trata no constituye una manifestación aislada: durante los siglos V y VI los pequeños cristianos del Fayum continuaban aprendiendo el arte de la escritura mediante la copia de listas de nombres mitológicos, Europa, Pasifaé [54].

No se observa (ya veremos en el capítulo siguiente las excepciones a esta regla) que la Iglesia haya organizado un tipo de enseñanza eclesiástica propiamente dicha, ni aun en el caso de los niños cuya responsabilidad en particular le incumbía; por ejemplo, los huérfanos que debían ser educados a costa de la comunidad [55], o de aquellos jó-

[50] *Can. Hipp.* 12.
[51] JUL. *Ep.* 61 c, 423 D.
[52] *B. Bouriant,* 1.
[53] *P. Guér Joug.*
[54] WESSELY, *Studien,* II, LVI.
[55] *Didasc.* Ap. IV.

venes cuya voz angelical era uno de los esplendores de la liturgia y que desde el siglo IV, por lo menos, aparecen normalmente integrados en la jerarquía clerical (19).

Así lo demuestra un curioso episodio de la vida de San Atanasio (20). Sorprendido, muy pequeño aún, por el obispo Alejandro, mientras jugaba con un grupo de niños ante quienes cumplía las funciones episcopales pero con unción precoz, fue distiguido por el obispo y destinado al sacerdocio, no sin que hubiera realizado, con anterioridad, el mínimo de estudios necesarios. No cabe duda que, si hubiera existido una escuela clerical, se le habría enviado a ella; en cambio, el niño fue remitido a sus padres para que, «educado por éstos con los ojos puestos en la Iglesia», cursase previamente sus clases primarias, aprendiese la valiosa estenografía, recibiese cierto barniz gramatical y, una vez hecho todo esto, se lo restituyese al obispo para desempeñar desde entonces, a su lado, las funciones de acólito [56].

Sólo un caso puedo señalar, de todo punto excepcional, en que se advierte la voluntad de crear una escuela confesional cristiana. Hacia el año 372 el emperador Valente, por oponerse a su política arriana, exilió a dos sacerdotes nicenos, de Edesa, desterrándolos a Antínoo, en el fondo de la Tebaida. Y bien: éstos tuvieron la dolorosa sorpresa de comprobar que los cristianos (a diferencia de cuanto ocurría en su patria de origen) sólo constituían allí una minoría perdida o desperdigada en la masa pagana. ¿Cómo convertir a aquellos infieles? Protógenes abrió entonces una escuela elemental donde enseñaba escritura y estenografía. Pero, sustituyendo la pedagogía por el apostolado, tenía buen cuidado de escoger sus textos de dictado o de recitación en los Salmos de David o en el Nuevo Testamento. Y de esta suerte catequizaba a sus alumnos, a quienes, por otra parte, su propio afecto y los milagros de Eulogio acabaron muy pronto de convertir [57].

Basta hacerse cargo de la admiración y de la complacencia con que Teodoreto refiere esta historia, para advertir todo cuanto ella tenía de excepcional. Sería necesario, pues, asignar a Protógenes la creación de la enseñanza religiosa en el sentido moderno de la expresión (vale decir, en cuanto une la formación y la propaganda religiosas a las tareas específicamente escolares), pero solo en el caso de que uno se olvidara de que Protógenes procedía de Edesa, esto es, de uno de los principales centros de cultura siríaca en que tal tipo de escuela, conforme es sabido, resultaba normal. Por lo demás, su iniciativa a una comarca perdida en el fondo del Alto Egipto, fue aparentemente un caso aislado, sin futuro ni imitadores.

Escuelas superiores de teología

No hay, pues, normalmente, escuela cristiana en los niveles primario y secundario de la enseñanza. Pero, en cambio, vemos cómo aparecen, desde mediados del siglo II, escuelas superiores de teología cristiana, aunque esta institución no echará raíces profundas en la Iglesia ni se perpetuará.

El lugar eminente que el cristianismo asignaba a la enseñanza doctrinal conducía naturalmente a que ésta se desarrollase sobre un plano técnicamente más elevado, donde la Verdad revelada era objeto de una investigación más profunda, de una presentación más sistemática, de consideraciones más detalladas que en la simple catequesis. El movimiento gnóstico es la forma más visible que tomó esa aspiración hacia una Ciencia sagrada que pudo ser para el cristiano, el equivalente de lo que la alta cultura filosófica era para los paganos cultos.

De hecho, parece ser que los maestros heréticos fueron los primeros que dieron el ejemplo de tal enseñanza, pero no tardaron en ser imitados por los ortodoxos, conforme lo demuestra el caso de los Apologistas, sobre todo el más célebre de ellos, Justino mártir. De buen grado éstos se presentaban a sí mismos como filósofos [58], e inclusive vestían como tales [59]: Eusebio dice, por ejemplo, que Justino enseñaba «vestido (o en postura) de filósofo» [60]; ellos abrieron una verdadera escuela, διδασκαλεῖον [61], con conocido acierto [62]. Eran en realidad tan filósofos que chocaban con la hostilidad, en cierto modo profesional, de sus rivales paganos, de aquellos predicadores de tendencia cínica, como los Crescencios, que tanto hicieron sufrir a San Justino [63].

Entre los oyentes de Justino se hallaban cristianos de nacimiento como aquel Euelpisto que aparece en las Actas de su martirio [64], lo cual significa que Justino no se conformaba con las conferencias de propaganda para paganos de buena voluntad, sino que, por el contrario, deseaba impartir una enseñanza profunda, de grado superior. Adviértase que a diferencia de los catequistas, los Apologistas no eran mandatarios de la jerarquía: eran laicos que enseñaban bajo su propia responsabilidad, «filósofos cristianos», no doctores de la Iglesia (21).

En Roma y en Alejandría durante el siglo III

Este tipo de enseñanza ha debido perpetuarse hasta el siglo III, pues bajo esta forma aparece la de un Clemente de Alejandría o de un Hipólito de Roma: los discípulos de este último, en efecto, lo habían honrado con una estatua que lo representaba en la postura pro-

[56] RUFIN. *H. E.* X, 15.

[57] THEODOR. *H. E.* IV, 18; 7-14.

[58] JUST. *Dial.* I, 1; TAT. 32; cf. ATHENAG.; HERMIAS.

[59] JUST. *Dial.* 1, 2; TERT. *Pall.*

[60] EUS. *H. E.* IV, 11, 8.

[61] IREN. I, 28, 1.

[62] JUST. *Act. mart.* 3, p. 34.

[63] JUST. *Ap.* II, 3; TAT. 19.

[64] JUST. *Act. mart.* 4, p. 35.

pia de un filósofo en actitud docente, o sea, sentado en un trono (el cual tenía grabado la lista de sus obras y la tabla de su cómputo pascual). Tal monumento no era, por lo demás, un hecho aislado: (22) los monumentos funerarios cristianos, anteriores a la paz constantiniana, representaban con frecuencia al difunto bajo los rasgos propios de un «maestro», de un filósofo o de un literato, en actitud de meditar o de comentar las Sagradas Escrituras.

Pero siempre se trataba de iniciativas de carácter privado. Dando fe a los testimonios de Eusebio [65], y de Felipe de Side [66], se ha imaginado con gusto la existencia, en Alejandría, de una escuela de Sagradas Escrituras que habría conocido, a lo largo de dos siglos, una sucesión regular, διαδοχή, de maestros cualificados, como la de las sectas filosóficas griegas. En realidad si Alejandría, desde Filón el Judío hasta San Cirilo, fue un medio incomparable para desarrollar en él una intensa actividad doctrinal, primero judía y después cristiana, solo en tiempos de Orígenes conoció una escuela oficial de teología.

Ya hemos visto que este último, a los dieciocho años, fue encargado por el obispo Demetrio de la enseñanza oficial del catecismo, completamente desorganizada por la persecución [67]. Esta enseñanza alcanzó gran éxito con toda rapidez. Orígenes, para consagrarse a ella enteramente, debió abandonar el profesorado profano [68]; más aún: ante las exigencias de un público cada vez más extenso y de un nivel cultural cada vez más elevado, y acaso bajo la influencia de Hipólito [69], desdobló su escuela: confió a Heraclas [70], uno de sus primeros discípulos, la enseñanza normal de la catequesis oficial, y le superpuso una clase superior en la que él impartía una elevada enseñanza exegética y teológica [71]. Gracias a Eusebio podemos darnos una idea de aquella Escuela Superior de Estudios Religiosos. Orígenes adaptó ingeniosamente a ella, los métodos característicos de la enseñanza superior de tipo helenístico. Como base, una sólida formación secundaria, cuyo programa está definido siempre por el ciclo de artes liberales, literarias y matemáticas; es el encaminamiento necesario para el estudio de la filosofía, que prepara a su vez la senda para las investigaciones religiosas propiamente dichas, apoyadas sobre un estudio profundo de las Escrituras [72].

Pero esta iniciativa tan original como fecunda solo alcanzó un destino breve: al cabo de quince años, hacia el 230-231, Orígenes fue destituido y expulsado de Alejandría a raíz de ciertas diferencias disciplinarias y doctrinales con el obispo Demetrio [73]. Después de su partida la Escuela Superior de Estudios Religiosos desapareció: solamente subsistió la escuela catequística, la enseñanza de la catequesis siempre presidida por Heraclas [74] y, cuando éste fue promovido a la dignidad episcopal, fue sustituido, por Dionisio, otro alumno de Orígenes [75].

Arrojado de Alejandría, Orígenes halló refugio definitivo en Cesarea de Palestina, donde reinició su magisterio con tanto éxito como en Alejandría, según lo demuestra el ejemplo de San Gregorio el Taumaturgo y de su hermano, a quien Orígenes apartó de la carrera jurídica y retuvo consigo [76]. Allí permaneció durante veinte años, hasta la persecución de Decio (250), pero si bien después de muerto su magnífica biblioteca subsistió e hizo de Cesarea un admirable centro de estudios, su escuela, por lo contrario, como institución, no parece haber sobrevivido a su martirio (23).

Desaparición de estas escuelas

El ejemplo de los Apologistas y de Orígenes no tuvo continuación. Sin duda alguna, los estudios religiosos superiores se desarrollaron cada vez más, sobre todo después de la paz constantiniana. La exégesis y la teología constituyeron las disciplinas características de una nueva cultura, esencialmente cristiana, que habrá de caracterizar la civilización del Bajo Imperio y de Bizancio. No solamente los miembros del clero, sino todos los fieles realmente cultos añadieron a sus actividades profanas un sector religioso que, con frecuencia, resultó preponderante. Todo el mundo era para entonces teólogo, comenzando por el propio emperador, llamárase Constantino, Justiniano o Chilperico [77]. Y se era teólogo, inclusive, con intemperancia: los doctores ortodoxos siempre se preocuparán por reprimir aquel frenesí teológico, por donde se descomprimen las necesidades culturales de la época y donde hallan aplicación las peores tradiciones heredadas del humanismo helenístico, a saber, la erística del filósofo y la verborrea del orador.

Pero es importante subrayar que esta cultura de inspiración cristiana, alimentada por una prodigiosa floración literaria y oratoria, no fue preparada ni sostenida por una enseñanza correlativa. Ya no hay allí escuelas superiores de religión. Los fieles no reciben otra formación que la de la catequesis elemental y la predicación. El clero tampoco se forma en escuelas, sino por medio del contacto personal con el obispo y con los sacerdotes de más edad, en medio de la clerecía local a la cual los interesados se hallan agregados a menudo muy temprano desde la infancia, en carácter de lectores.

De modo que, a la postre, desde el punto de vista de las instituciones pedagógicas, hubo no ya progreso, sino regresión formal, desde

65 EUS. *H. E.* V, 10, 1; VI, 6.
66 *P. G.* 39, 229.
67 EUS. *H. E.* VI, 3, 3.
68 *Id.* VI, 3, 8.
69 Cf. HIER. *Vir. ill.* 61.
70 EUS. *H. E.* VI, 3, 1.
71 *Id.* VI, 15.
72 *Id.* VI, 18, 3-4.
73 *Id.* VI, 19, 15-19; 23; PHOT. *Bibl.* 118.
74 EUS. *H. E.* VI, 26, 1.
75 *Id.* VI, 29, 4; HIER. *Vir. ill.* 69.
76 EUS. *H. E.* VI, 30, 1; HIER. *Vir. ill.* 65; GREG. THAUM. *Pan.* 6.
77 GREG. TUR. *Hist. Fr.* V, 44.

el siglo III hasta el siglo IV. Cuando San Jerónimo, por ejemplo, nos dice que, durante el transcurso de sus viajes, de juventud a Oriente, ha oído las lecciones de Apolinar en Antioquía, Dídimo el Ciego en Alejandría [78], Gregorio Nacianceno en Constantinopla [79], es preciso entender que se trata de lecciones privadas, sin caracter profesoral, de relaciones personales de hombre a hombre.

Conocemos muy bien la obra admirable que llevaron a cabo los obispos de los siglos IV y V, por ejemplo, San Basilio en Cesarea, San Juan Crisóstomo en Constantinopla, San Ambrosio en Milán o San Agustín en Hipona, y no vemos en ella nada que autorice a pensar en una escuela cristiana. Ellos pudieron realizar por sí mismo un tipo notable de cultura cristiana, pudieron difundirla a su alrededor por obra del ejemplo y de la predicación, pudieron inclusive, como lo demuestra el caso de San Agustín (24) forjar la teoría, definir los objetivos, los esquemas y los métodos, pero en ningún momento trataron de establecer todos estos elementos sobre la base de un sistema adecuado de educación. Formados ellos mismos en la escuela clásica, cuyas lagunas y peligros sabían medir perfectamente, era natural que trataran de acomodarse a las circunstancias.

Aun durante el siglo VI, en tiempos de Justiniano, los occidentales de paso a Constantinopla se enteran con asombro mezclado de admiración que existen en Nisibe, en país siríaco, «Escuelas regularmente instituidas donde las Sagradas Escrituras son objeto de una enseñanza organizada, tal como ésta existe en el Imperio Romano exclusivamente para los estudios profanos, como la gramática y la retórica [80]».

[78] HIER. *Ep.* 84, 3, 1.
[79] *Id.* 50, 1; 52, 8; *In Isaiam,* III, ad 6, 1.
[80] JUNIL. Pr.; CASSIOD. *Inst.* I, pr. 1.

CAPÍTULO X

APARICIÓN DE LAS ESCUELAS CRISTIANAS DE TIPO MEDIEVAL

Desde el siglo IV es posible contemplar la aparición de un tipo de escuela cristiana, totalmente orientada hacia la vida religiosa y que no tiene nada de antigua. Pero esta escuela, ya del todo medieval en su inspiración, permanece durante largo tiempo como bien exclusivo de un medio particular, y trasciende poco hacia el exterior. Se trata de la escuela monástica (1).

La escuela monástica en Oriente

Muy pronto, según parece [1] los Padres del desierto, en Egipto, acogieron a su lado a adolescentes, o inclusive a niños. Excepcionales sin duda al principio, aquellas vocaciones precoces se multiplicaron más tarde; las grandes comunidades organizadas por San Pacomio albergaban, normalmente, numerosos niños [2].

El caso es que, como los recibían en su seno, los monjes estaban obligados a encargarse de su educación: el niño, lo mismo que todo novicio, era confiado a un anciano venerable, cargado de experiencia y de virtud, que le sirvió de padre espiritual, APA (forma copta de «abad», esto es, Padre) (2). Recibió esencialmente, una formación ascética y moral, espiritual antes que intelectual. Recuérdese que San Antonio, el gran iniciador de la vida monástica, era un campesino cop-

[1] CASSIAN. *Inst.* V, 40.
[2] *Reg. Pach.* Pr. 5; 159; 166; 172.

to iletrado[3], que prescindía cómodamente de los libros, según tuvo él ocasión de demostrárselo reiteradas veces a los filósofos que llegaban hasta él para contradecirle[4]. He aquí, pues, uno de los rasgos fundamentales que el monaquismo oriental retendrá como característico: en el desierto uno se preocupa menos de estudiar que de olvidar a los poetas y la ciencia profana, suponiendo que en este ambiente se haya frecuentado las escuelas[5]. El monaquismo revivió, dentro de la tradición cristiana, el «primado de los simples»[6], oponiéndose al orgullo intelectual que vehiculizaba la cultura antigua y amenazaba durante el siglo III, con ahogar la simplicidad evangélica, según lo prueba sobradamente el ejemplo de los Gnósticos y de los Alejandrinos.

Pero, a pesar de todo, también allí el carácter sabio, letrado, de la religión cristiana se afirmó en toda su extensión. El monje, noche y día, medita la ley divina, la Palabra de Dios, las Sagradas Escrituras. En Oriente, resulta normal que se las conozca de memoria. Pero el medio más seguro para aprenderlas así, es evidentemente, el de leerlas primero. De ahí que, hacia los años 320-340, la *Regla* de San Pacomio prescribe que si un ignorante ingresa en el monasterio, habrá que darle a aprender, para comenzar, veinte salmos o dos epístolas. Y si no supiere leer, deberá aprender, junto a un monje ya cultivado, a razón de tres horas diarias de clase, las letras, las sílabas, los nombres... *Etiam nolens legere compelletur*! En principio, en el monasterio, todos han de saber leer y aprender de memoria, por lo menos, el Salterio y el Nuevo Testamento[7].

La *Regla* de San Basilio, por su parte, admite niños, desde su primera edad, presentados por sus padres; también quiere, como la de San Pacomio, que bajo la dirección de un anciano santo aquéllos sean iniciados en el conocimiento de las letras, teniendo como objetivo el estudio de la Biblia. En una palabra, San Basilio esboza una pedagogía muy notable: una vez asimilado el silabario, como se recordará, el niño aprende a leer nombres aislados, después máximas, y en seguida breves anécdotas. La Regla sustituye así al repertorio mitológico de la escuela griega por los nombres de los personajes bíblicos y por los versículos de los Proverbios y por las historias sagradas[8].

En suma, se trata del mismo programa y del mismo método que, por su parte, desarrolla San Jerónimo en el programa de educación cristiana que redactó, hacia el 400-402, para su pequeña Paula, nieta, hija y sobrina de sus queridos discípulos romanos[9] y, en el año 413, para otra niña, Pacátula[10]. En ambos casos se trata de futuras monjas consagradas desde la misma cuna al servicio de Cristo[11]: a Paula

[3] ATHAN. *V. Ant.* 72.
[4] *Id.* 73; cf. 20.
[5] CASSIAN. *Conl.* XIV, 12.
[6] *Luc.* 10, 21 = *Matth.* 11, 25.
[7] *Reg. Pach.* 139-140.
[8] BAS. *Reg. fus.* 15.
[9] HIER. *Ep.* 107.
[10] *Id. Ep.* 128.
[11] *Ep.* 107, 5, 1; 128, 2, 1.

se la educará no en Roma, sino en Belén, en el convento donde su tía Eustoquia es superiora y donde el propio San Jerónimo ejerce la dirección espiritual. Educación totalmente ascética[12], de la cual se excluyen rigurosamente las letras[13] y las artes[14] profanas, centrada en las Sagradas Escrituras, que se deben aprender por completo, siguiendo un orden sistemático[15]; fuera de éstas no se estudiará más que a los Padres de la Iglesia: Cipriano, Atanasio, Hilario[16]. Además, como en el caso de la Regla de San Basilio, esta educación proveerá los elementos de los primeros ejercicios: las listas de nombres que el niño utilizará para aprender a leer se tomarán, por ejemplo, de las genealogías evangélicas de Cristo[17].

Tal fue la metodología empleada realmente por la pedagogía monástica según lo demuestran los *óstraka* egipcios notables por sus fechas tardías (siglos VII y VIII): en ellos hallamos listas de palabras donde figuran términos cristianos[18], por ejemplo toda la serie de nombres propios que pueden leerse en la narración del Pentecostés en el libro de los *Hechos de los Apóstoles*[19], en los fragmentos de los salmos que servían de tema a los ejercicios de escritura[20] y, lo que es aún más curioso, hasta un ensayo de «narración» sobre un tema legendario: «Contar el milagro de Cristo y de la viña»[21]. Más aún, se ha encontrado en el Fayúm, un cuadernillo de un alumno que contiene, entre muchos ejercicios de escritura, versículos del *Salmo* 32/33: se remonta al IV o V siglo (3).

Efímero esplendor

Todo esto concierne a la educación reservada a los jóvenes monjes, cuyo beneficio se pensó extender a veces a otros niños. San Basilio, en otra de sus *Reglas*, se propone el problema y consiente, no sin reticencias, en que se abra la puerta del monasterio a los «hijos del siglo», παῖδες βιατικοί que sus padres deseen confiarle[22]. Hacia el año 375 San Juan Crisóstomo, por entonces en pleno fervor de su vida ascética, intentó persuadir a los padres cristianos para que confiaran la educación de sus hijos, desde los diez años en adelante, a los monjes de los «desiertos» vecinos de Antioquía, apartados del mundo y de sus peligros[23].

Pero todo esto no logró gran eco. Resulta bien claro que el llamamiento de Crisóstomo parte de un alma exaltada, toda ella orientada hacia la perfección y que no quiere dudar que todos sean tan sensibles como lo es él. Nada menos práctico que lo que él imaginaba: los

[12] *Ep.* 107, 7, 1; 128, 4, 1.
[13] *Ep.* 107, 4, 1.
[14] *Id.* 4, 3.
[15] *Ep.* 107, 12; 128, 4, 2.
[16] *Ep.* 107, 12, 3.
[17] *Id.* 4, 4.
[18] *O. Lond. Hall,* 21379.
[19] *Id.* 26210.
[20] *Id.* 27426.
[21] *Id.* p. 148-49.
[22] BAS. *Reg. brev.* 292.
[23] CHRYS. *Adv. opp.* III, 17, 378.

muchachos debían permanecer diez años, veinte años si era necesario dentro de un monasterio, para consolidarse en la virtud[24]; pero, entre tanto, ¿que ocurría con sus respectivas carreras en el mundo? Desde luego, pone buen cuidado en especificar que no desea en modo alguno que los jóvenes se queden sin instrucción[25], pero en realidad no se advierte una preparación de los medios necesarios para asegurar tal instrucción en pleno desierto[26]. Y si alguna vez habla de un monje que sirve de preceptor de estudios a un jovencito empeñado en estudios profanos[27], no es menos cierto que se trata de un caso de autodeterminación, de un hecho de todo punto excepcional. Por tanto, porque no cabría generalizarlo como procedimiento, el propio Crisóstomo propone la solución de una temporada en el desierto.

Es dudoso que esta solución llegase alguna vez a prevalecer: veinte años después el mismo San Juan Crisóstomo, mejor ilustrado y aleccionado por la experiencia, renunció por su cuenta expresamente a tal solución[28]. Y si insiste más que nunca sobre el deber que tienen los padres de educar cristianamente a sus hijos, esto obedece al hecho de que tal es la misión que incumbe a los padres, misión ésta que antaño el mismo Crisóstomo se hallaba dispuesto a descargar sobre los monjes que debían asegurar la formación cristiana del niño: ya hemos visto que el niño debe recibir educación religiosa en el seno de su propia familia, sin perjuicio de proseguir, por lo demás, sus estudios literarios en las escuelas profanas[29].

En cuanto a San Jerónimo, lejos de pensar en generalizar el plan de educación imaginado para Paula (ésta, por lo demás, parece que respondió muy mal a las esperanzas de su maestro)[30], se abstuvo inclusive de aplicarlo sistemáticamente. Sabemos que San Jerónimo dirigía la educación de cierto número de jóvenes Latinos que le habían sido confiados en su monasterio de Belén, pero la enseñanza que les impartía se ajustaba a los programas clásicos: la gramática, Virgilio, los poetas cómicos y líricos, los historiadores[31]...(4)

San Basilio, como se ha visto, no sentía mayor entusiasmo por admitir en el claustro a los jóvenes cuya vocación religiosa no estuviese garantizada suficientemente; y cuanto más se avanza a lo largo del tiempo, tanto más los medios o ambientes monásticos demuestran desconfianza contra dicha intrusión que solo puede comprometer la paz y el recogimiento; y a la postre, en el año 451, el Concilio de Calcedonia prohibía formalmente a los monasterios que se encargaran de la educación de los niños o jóvenes destinados a volver al mundo *παῖδες κοσμικοί* (5). Y esta prohibición se mantendrá siempre. En suma; la escuela monástica en el mundo griego es, si así puede decirse, de uso interno.

Y con esto estamos palpando uno de los rasgos más característicos del monaquismo oriental: sumergido en un medio cultural cuyo nivel, en suma, se mantuvo siempre constante, el convento no puede asumir en la sociedad un papel pedagógico para el cual no había sido concebido; lejos de convertirse en un centro de estudios, el convento oriental se preocupa por continuar siendo un lugar para practicar la ascesis; lejos de iluminar el mundo, procura apartarse, aislarse de él.

[24] *Id.* III, 18, 380.
[25] *Id.* III, 12, 368.
[26] *Id.* III, 8, 363; 11, 366; 13, 371.
[27] *Id.* III, 12, 369-70.
[28] CHRYS. *Inan. gl.* 19, 2-3.
[29] *Id.* 19, 1 s; *Id.* 73, 2-3.
[30] HIER. *Ep.* 153, 3.
[31] RUFIN. *Apol.* II, 8, 592 A.

La escuela monástica en Occidente

En Occidente, las invasiones germánicas y la decadencia general de la cultura crearon, a la larga, una situación totalmente distinta.

Al principio las cosas se presentan como en Oriente, salvo un ligero pero significativo matiz. El monaquismo latino es una importación relativamente tardía, una adaptación de una organización ya muy desarrollada. El cenobitismo y las letras son allí elementos habituales. No encontramos, como en Oriente, el recuerdo y, diríamos, la nostalgia de los héroes de la primera generación, aquellos anacoretas sin cultura para quienes el ejemplo de San Antonio tenía más peso que las prescripciones de la regla de Pacomio: de hecho, jamás causará sorpresa en Oriente que un monje santo sea iletrado.

Nada parecido ocurre en Occidente: la *lectio divina*, la lectura de los Libros sagrados, y sobre todo del oficio divino, resulta inseparable del ejercicio pleno de la vida monástica. Este carácter letrado se evidencia desde los mismos orígenes: San Agustín, introductor del monaquismo en África, dio a su primera comunidad, aquella que, laico aún, había él agrupado en su derredor en Tagaste, el carácter de un monasterio ilustrado (6); su *Regla* prevé, como normal, la existencia de una biblioteca[32]; en Marmoutier, los monjes de San Martín, iniciador del monaquismo en la Galia, copiaban manuscritos[33]. Una especie de reflejo inmediato vincula la condición de monje al estudio de las letras: situémonos dentro de un contexto del todo ajeno a la cultura clásica y veamos a San Patricio evangelizar a Irlanda: cada vez que elige, o le traen, un jovencito para hacer de él un monje, el reflejo actúa: «Lo bautiza y le proporciona un alfabeto[34]».

Cuando en el siglo VI se extienden las tinieblas de la barbarie, cuando la cultura decae en Occidente y amenaza con desaparecer, los legisladores del monaquismo redoblan su insistencia y proclaman la necesidad, para todo monje, para toda monja; de saber leer, de entregarse a la lectura sagrada. Ilustrativa como ninguna otra, entre las reglas para monjas, es la *Regla* de San Cesáreo de Arles (534): sólo se recibirán niñas de seis o siete años, edad en que ya son capaces de

[32] AUG. *Ep.* 211, 3.
[33] S. SEV. *V. Mart.* 10, 6.
[34] STOKES, *Tr. Life.* II, 326, 29; 328, 27; 497, 24.

aprender las letras [35]; todas las religiosas deberán aprender a leer *omnes litteras discant* [36]; dedicarán dos horas diarias a la lectura [37]; recopilarán manuscritos [38].

Igual interés se advierte por la *lectio divina* en muchas otras reglas: no solo en el caso de Santa Radegunda que había adoptado la de Cesáreo [39], sino en el de San Leandro de Sevilla († 601) [40] y San Donato de Besançon († 650) [41]. Si el estudio de las letras se recomienda con tanto énfasis en el caso de las mujeres (en cuyo medio, según puede superponerse, la cultura se hallaba menos difundida), *a fortiori* se lo recomienda también a los monjes [42]: la *Regla* de Tarnat (hacia 570) no dispensa de la *lectio* ni siquiera al que deba atender las labores del campo [43]; la de San Ferreol d'Uzès († 581) también prevé el estudio de las letras [44] y la lectura meditada [45]; otro tanto cabe decir (pero ¿cuál será su fecha?) de la *Regula Magistri* [46]. El movimiento, desde luego, culmina con la *Regla* de San Benito (hacia 525), cuya autoridad, como es sabido, se impondrá en todo el Occidente: la *Regla* de San Benito fija normas extensas sobre las lecturas sagradas [47], prevé la admisión de jóvenes en los monasterios [48] así como su educación [49]; libro, tablillas y estiletes aparecen con toda naturalidad como partes integrantes del mobiliario y, en cierta medida, del decorado de la vida monástica [50]. Incluso, aun en sus días más sombríos el monasterio occidental siguió siendo siempre un lugar cultural.

La escuela episcopal

La gravedad de los tiempos determinó la aparición de un segundo tipo de escuela cristiana: la escuela episcopal (no siempre muy distinta de la precedente, por lo menos en sus orígenes: es sabido que muchos de los grandes obispos de Occidente, monjes por su formación y por sus ideales, se preocuparon por crear alrededor o cerca, de su sede episcopal, una comunidad monástica; recuérdense los nombres de San Eusebio en Vercelli, San Agustín en Hipona, San Martín de Tours en Marmoutier...)

Alrededor del obispo se agrupaba siempre todo un personal eclesiástico: comprendía, en particular, el conjunto de jovencitos que, investidos de las funciones de *lectores*, se iniciaban en la vida clerical (7). Normalmente en este mismo medio se reclutaban y formaban los diáconos, los sacerdotes y los futuros sucesores del obispo. Como ya lo he indicado en el capítulo precedente, los miembros del clero, faltos de seminarios y de escuelas teológicas, recibían su instrucción dogmática, litúrgica y canónica a través de este tipo de formación de carácter eminentemente práctico y familiar. El mínimo de cultura profana y, si pudiera así llamarla, humanista, que tal enseñanza suponía, se hallaba asegurado por las escuelas de tipo habitual, como lo hemos visto en la anécdota relacionada con la juventud de San Atanasio [51].

Todo cambia en Occidente al desaparecer el sistema escolar clásico conjuntamente con la estructura del edificio político y social de la romanidad. Y a medida que se acentúa la decadencia, tanto más difícil resulta encontrar jóvenes que hayan recibido ese mínimo de cultura literaria sin la cual la formación clerical y el ejercicio del ministerio eclesiástico son imposibles. He ahí por qué los obispos se vieron en la necesidad de ocuparse personal y directamente de la instrucción elemental de jóvenes (8), como ocurrió, por ejemplo, en Francia en los tiempos merovingios.

El testimonio de Gregorio de Tours (nacido en 538) es, a este respecto, bien significativo: no recibió otra educación que la exclusivamente clerical que pudo impartirle su tío (abuelo) San Nizier, obispo de Lyon, quien cultivado «en las letras eclesiásticas», se preocupó a su vez por asegurar la instrucción de los niños de su parentela: el joven Gregorio, admitido cerca de él, desde los siete años, dedicóse al estudio de las letras primero, de los salmos después [52].

La necesidad perentoria de asegurar la formación del clero, amenazado por la barbarie creciente, generalizó aquel tipo de educación. Sin duda, se podía recurrir para ello, en cierta medida, al medio monástico; por eso Lérins fue una especie de cantera de obispos para todo el sudeste de la Galia durante los siglos V y VI; otro tanto cabe decir de Marmoutier para la Galia central [53]. Y para citar un ejemplo menos conocido, recordaré el de otro tío de San Gregorio de Tours, el de San Gall, conducido por su padre, muy niño aún, al monasterio de Cournon (cerca de Clermont-Ferrand), donde, una vez tonsurado, los monjes lo pusieron a estudiar letras y canto sacro: su bella voz atrajo la atención del obispo, que por allí pasaba, y éste lo adscribió entonces a su séquito; más tarde San Gall habría de sucederle en el obispado [54].

Pero éste no era más que un recurso excepcional. Para asegurar el reclutamiento normal del clero era necesario que los mismos obispos tomasen en propias manos no solo la responsabilidad de su formación técnica, sino también la de su instrucción literaria elemental: así nació y se generalizó la escuela episcopal, germen, como es sabido, de nuestras futuras Universidades medievales.

Claro está que nos hallamos todavía en un nivel muy humilde: por

35 CAES. AR. *Virg.* 7, 104.
36 *Id.* 18, 105.
37 *Id.* 19, 105; *Ep.* II, 7, 140.
38 *Id. Vit.* I, 58, 320.
39 GREG. TUR. *H. Franc.* IX, 39 s.
40 *Reg.* 6-7; *P. L.* 72, 883-84.
41 *Reg.* 20; *P. L.* 87; 281-82.
42 CAES. AR. *Mon.* 151, 25.
43 *Reg.* 9; *P. L.* 66, 981.
44 *Reg.* 11; *P. L.* 66, 963-64.
45 *Id.* 26, 968.
46 *Reg. Mag.* 50; *P. L.* 88, 1010 D.
47 BENED. *Reg.* 48.
48 *Id.* 59.
49 *Id.* 30; 37; 39; 45; 63; 70.
50 *Id.* 33.

51 RUFINS. *H. E.* X, 15.
52 GREG. TUR. *V. Patr.* 8, 2.
53 S. SEV. *V. Mart.* 10, 9.
54 GREG. TUR. *V. Patr.* 6, 1-2.

de pronto, se trata de aprender a leer. San Cesáreo resulta un valioso testimonio de esta institución: atento en grado sumo a la formación de su clero, con el cual vivía en comunidad, por así decir, edificándolo con su ejemplo y con sus pláticas, se desvivió para que todos sus clérigos poseyesen una cultura adecuada, como lo prueba el hecho de que no ordenaba a ningún diácono que no hubiera leído cuatro veces, por lo menos, el conjunto del Antiguo y del Nuevo Testamento [55].

Bajo el aspecto de una simple escuela parroquial de canto debe imaginarse la escuela episcopal del siglo VI, esta «troupe», *schola*, de jóvenes lectores dirigidos por su *primicerius*, como ocurría en Mouzon en tiempos de San Remigio (✝ 533) [56], o como en Lyón en 551-552 [57] o bien, bajo la férula de su respectivo *magister*, como ocurría en Cartago ya hacia el 480 [58].

El sistema se difunde, en efecto, por dondequiera que se extienda la barbarie: lo hallamos igualmente en la España visigoda, donde el segundo Concilio de Toledo (527) prescribe que los niños destinados al clero, desde el momento en que sean tonsurados, deberán instruirse en la «casa de la iglesia» bajo la directa vigilancia del obispo [59]. Un siglo después, el IV Concilio de Toledo (633) [60] reitera la misma *Regla*. Además, sabemos que ella fue aplicada: las *Vitas* de los obispos de Mérida en el siglo VII nos muestran jovencitos, que al servicio de la basílica de Santa Eulalia, debían estudiar allí las letras bajo la dirección de un maestro [61], en tanto que el obispo formaba a su futuro sucesor enseñándole el *officium ecclesiasticum omnemque bibliothecam scripturarum divinarum* [62].

La escuela presbiterial

Durante el siglo VI acaba por fin de organizarse, o de reconstituirse, tras el vendaval de las invasiones, la red de las parroquias rurales (9). El propio éxito de la evangelización de las masas hizo estallar la estructura estrictamente urbana de la antigua Iglesia, agrupada alrededor de la sede episcopal. Pero el número de sacerdotes se ha multiplicado bruscamente: ¿cómo asegurar, en ese contexto bárbaro, la formación del clero rural?

La solución consistía en generalizar el sistema ya vigente en la escuela episcopal. En el año 529, el II Concilio de Vaison, sin duda por iniciativa de San Cesáreo, prescribía «que todos los sacerdotes o curas párrocos admitiesen consigo jovencitos en calidad de lectores para educarlos cristianamente y enseñarles los Salmos y las lecciones de las Escrituras, y todas las leyes del Señor, de modo que pudieran prepararse, entre ellos, dignos sucesores [63]». Es preciso considerar esta decisión como un acontecimiento realmente memorable, pues en ella ha de verse, ni más ni menos, la partida de nacimiento de nuestra escuela moderna, de esa escuela rural, popular, que la antigüedad misma no había conocido bajo esa forma regular, sistemáticamente generalizada.

La iniciativa del Concilio de Vaison no era un hecho aislado: podía invocar, como precedente, «la costumbre, aparentemente ya habitual en toda Italia»; por su parte, la España visigoda, con un siglo de retraso, también seguirá la misma huella en el Concilio de Mérida (666) [64]. En la propia Galia tenemos pruebas de que la iniciativa fue efectivamente adoptada, como lo demuestran los cánones conciliares que prohibían ordenar a un analfabeto: en Orleans (553) [65], en Narbona (589) [66]; por ejemplo, en la vida del futuro San Gery de Cambrai (✝ 623-626) se vé cómo un obispo en gira pastoral se preocupa por saber si en tal o cual ciudad hay niños que se preparen para el sacerdocio [67]. Y el eremita San Patroclo (✝ 576), instalado en el *vicus* de Neris (cercad de Montluçon, Allier), construye allí una capilla, que él consagra después de traer varias reliquias de San Martín, y en ella enseña las letras a los niños, *pueros erudire coepit in studiis litterarum* [68]: las dos funciones de cura de aldea y de preceptor estuvieron, desde entonces, íntimamente ligadas.

Comienzo de las escuelas medievales

Acabamos de analizar y situar todas las instituciones que servirán de punto de partida al desarrollo del sistema educativo medieval. En los siglos VI-VII, a que ahora hemos llegado, este sistema se halla apenas esbozado: monásticas o seculares, estas escuelas solo tienen hasta entonces un horizonte muy limitado: son, si así pudiera decirse, escuelas técnicas que no se proponen otra cosa que la formación de monjes y clérigos.

Pero necesariamente desde el instante en que desaparecen del todo las escuelas profanas, herederas de la antigüedad, estas escuelas religiosas se convierten en el único instrumento por medio del cual podía adquirirse y transferirse la cultura. Sus beneficiarios, en principio, era toda «gente de Iglesia», pues ¿acaso no resulta un rasgo característico de nuestro medievo latino el que en esa época la ciencia sea, ante todo, asunto de clérigos? No obstante, su clientela comienza a extenderse a partir del siglo VI.

Los monasterios, en el continente por lo menos, trataban de defenderse, como los de Oriente, contra la invasión de elementos mundanos: el canon de Calcedonia tiene en su equivalente en la *Regla* de

[55] CAES. AR. *Vit.* I, 56, 320.
[56] REM. REM. *Ep.* IV, 115.
[57] DIEHL. 1287.
[58] VICT. VIT. V, 9.
[59] C. 1, *P. L.* 84, 335.
[60] C. 24, *id.* 374.
[61] *V. Patr. Emer.* II, 14; I, 1.
[62] *Id.* IV, 4, 1.
[63] *Conc. merov.* 56, c. 1.
[64] C. 18, *P. L.* 84, 623.
[65] *Conc. merov.* p. 63, c. 16.
[66] MANSI. IX, 1016 E-1017 A, c. 11.
[67] *V. SS. merov.* 1, 652, c. 2.
[68] GREG. TUR. *V. Patr.* 9, 2.

San Cesáreo, que veda rigurosamente, *penitus non accipiantur*, el acceso de las niñas, nobles o humildes, a los conventos adonde se las pretende enviar para su educación e instrucción[69]. Quien lea la *Regla* benedictina echará en falta que los niños en ella considerados, son, necesariamente, jóvenes religiosos. De hecho, los niños que se educan en el claustro están destinados al monacato, ya se trate de los hijos de San Euquerio, Salone y Verano, a quienes se acoge, muy jóvenes aún, en Lérins, cuando su padre llega hasta allí para hacer profesión de fe (hacia 420)[70], ya de los jóvenes discípulos de San Benito, como Mauro y Plácido, enviados por sus padres para que el santo los eduque en el servicio del Señor[71]. Mientras tanto, en Irlanda por lo menos (donde, según cabe conjeturarlo, una vieja tradición druídica había abierto la senda desde los tiempos del paganismo) (10), ya es posible ver cómo los hijos de reyes o altos dignatarios son confiados a un monasterio para que en él se eduquen; mientras viven allí, mantienen su condición de laicos, y luego retornan al mundo, una vez concluida su educación, para volver a ocupar el rango social que les correspondía por derecho de nacimiento[72].

Pero cuando la creación de las escuelas presbiteriales ofreció a todos, en cierta medida, la posibilidad de instruirse, aquéllas admitieron muchos alumnos que no siempre tenían conciencia de una verdadera vocación eclesiástica[73]. Muchos simples campesinos aprovecharon esa coyuntura[74], pero fueron muchos más los hijos de nobles (las *Vidas* de San Seine[75] o de San Leodegario[76] lo confirman cabalmente), pues entre éstos subsistía la costumbre de hacer aprender las letras a sus hijos, influencia todavía de la época romana, cuando la cultura era uno de los elementos de prestigio de la clase dominante. Además, había exigencias prácticas: por muy bajo que fuese el nivel técnico en que se hallaba la administración, aún persistían ciertos elementos burocráticos en la monarquía merovingia, y en tales escuelas, por supuesto, y no en otras (11), se formaban los servidores laicos que empleaban los monarcas.

El nivel de este tipo de de enseñanza, es todavía muy humilde. Se trata, desde luego, de una enseñanza técnica que trata de satisfacer necesidades inmediatas: leer, escribir, conocer la Biblia, en lo posible de memoria, los Salmos por lo menos[77], adquirir un mínimo de erudición doctrinal, canónica[78], y litúrgica. Y nada más. La cultura occidental se arrastra por el suelo.

Sería una anacronismo proyectar sobre aquellas primeras escuelas religiosas de los siglos VI-VII las ricas aspiraciones humanísticas que nutrirán el Renacimiento carolingio o el Renacimiento del siglo

[69] CAES. AR. *Virg.* 7, 104.
[70] EUCH. *Instr.* pr. 773.
[71] GREG. MAGN. *Dial.* II, 3.
[72] *V. SS. Hib.* I, 250; 252; II, 180-81.
[73] GREG. TUR. *V. Patr.* 20, 1.
[74] *Id.* 9, 2.
[75] *A. SS. O. Ben.* I, 263.
[76] *Id.* III, 283.
[77] *AA. SS. Hib.* 166; FERREOL. *Reg.* 11, *P. L.* 66, 963.
[78] *Conc. merov.* 88, c. 6.

XII (12). Lejos de extraer todo el partido posible de los escasos conocimientos que les son aún accesibles, los maestros de aquellos «Años Oscuros» tratan de alejar en la mayor medida posible a sus alumnos de una cultura demasiado partidaria de la tradición profana. El monaquismo de Occidente se desenvuelve todavía dentro de la misma atmósfera de ascetismo cultural que priva en Oriente: el monje debe huir del mundo, de sus vanidades, de sus riquezas, incluida entre éstas la cultura. Citaré una vez más el testimonio tan valioso de San Cesáreo: habiendo salido, por razones de salud, del claustro de Lérins, se encuentra en Arlés con el sabio africano Julián Pomerio y comienza inmediatamente, bajo su dirección, a estudiar gramática y filosofía; mas no tarda en separarse de él, e interrumpe aquellos estudios profanos para continuar siendo fiel a la «simplicidad monástica»[79]. Y, sin embargo, Pomerio no era un maestro de inspiración tan profana que se diga, como podremos comprobarlo si leemos su *¡De vita contemplativa!* En las escuela episcopales reina la misma atmósfera: basta que un obispo se permita preocuparse demasiado por la enseñanza de la gramática, para que se suscite un escándalo y se lo llame severamente al orden, como San Gregorio Magno se lo hace ver a Didier de Vienn[80] (13).

Este oscurantismo es también una de las consecuencias del naufragio general de la cultura de Occidente: la decadencia no se compone únicamente de ignorancia y olvido; también hay en ella una degeneración interna. La actitud de un Cesáreo o de un Gregorio no se comprende, en absoluto, si no se confronta con la imagen real que, dentro de las circuntancias de su tiempo, podían aquéllos hacerse de la cultura profana que con tanto horror rechazaban. No son, por otra parte, los valores eternos del humanismo los rechazados, sino los jugueteos monstruosamente pueriles en que se complacen los últimos eruditos de su tiempo. Remito a mi lector a aquella extraña obra de Virgilio *el Gramático* (14), a sus mistificaciones pedantes, cuya pretendida aspiración a la ciencia superior solo desemboca en un logogrifo:

> *Cicero dicit RRR-SS-PP-MM-N-T-EE-OO-A-V-I, quod sic solvendum est: Spes Romanorum periit*[81]

Si, todavía la escuela cristiana no es más que un germen apenas entreabierto; pero, entiéndase bien, un germen, no un simple residuo. Esta pedagogía, aun balbuciente, es sin embargo muy original por su espíritu y por sus métodos, y abre la puerta a un tipo de educación nueva que no podría asimilarse al de la antigüedad clásica.

La enseñanza, por supuesto, comienza siempre por el alfabeto[82],

[79] CAES. AR. *Vit.* 9, 299.
[80] GREG. MAGN. *Reg.* XI, 34.
[81] VIRG. GRAM. *Epit.* 13, 77.
[82] *V. SS. merov.* II, 161; STOKES, *Tr. Life.* I, CLIII; II, 328; *V. SS. Hib.* I, 67; II, 210.

pero mientras el escolar antiguo aprendía lentamente, según la gradación sabiamente dispuesta de un análisis abstracto, todos los elementos sucesivos de la lectura, ahora el niño se ve enfrentado muy rápidamente ante un texto, el Texto sagrado. El maestro toma una tablilla y copia en ella el texto que servirá de tema de lección: frecuentemente es el comienzo de un salmo [83], ya que dominar el salterio, base del oficio, es el primer objetivo de la enseñanza. El niño aprende de memoria el texto al mismo tiempo que lo recita; hay en este sistema algo así como un grosero equivalente de nuestro actual método globalizador [84]; por lo menos al principio, el escolar lee, memoriza el texto, al que apenas reconoce. En una palabra, no aprende a leer como lo hacía el escolar antiguo, no aprende a leer en sí: aprende a leer el texto, llámese Salterio o Nuevo Testamento. Y el texto que el escolar aprende es la palabra de Dios, la Escritura revelada, el único libro que merece conocerse. Esto nos sitúa ya muy lejos de la escuela clásica: pensamos más bien en los métodos que todavía se aplican en los países musulmanes, en las escuelas coránicas; pero es más justo, más histórico, ver en esta nueva escuela el equivalente cristiano de la escuela rabínica.

Nada falta en ella, ni tampoco falta, sobre todo, el matiz especial de veneración, de respeto religioso incluso para con el maestro. ¡Cuán lejos estamos del maestro de escuela griego o latino, modesto trabajador universalmente despreciado! Desde ahora, lo mismo que en los medios semíticos, sus lecciones son solicitadas «con la más profunda veneración y con una humilde súplica»: *cum summa veneratione humilique prece* [85]...

Este sentimiento se explica en parte como efecto de la decadencia y de la barbarie de estos tiempos: el maestro es ahora ese hombre difícil de encontrar, ese hombre capaz de reveler el secreto de la escritura, a la sazón misterioso, según lo atestigua este episodio que puede leerse en Gregorio de Tours: cierto día un clérigo vagabundo, que no tardaría en revelarse como indigno, se presentó ante el obispo Eterio de Liseux (hacia el 584) invocando su condición de maestro de escuela, *litterarum doctorem*. Gran alegría del prelado, por supuesto ¡era algo tan raro! Consiguientemente, se apresuró el obispo a reunir a los niños de la ciudad para confiárselos a su magisterio, y he aquí a nuestro clérigo convertido en objeto de estima por parte de todos, colmado de regalos por los padres. Y cuando estalló el escándalo inevitable, faltó tiempo para echar tierra al asunto [86].

El maestro es aquél que revela no solamente la escritura, sino las Sagradas Escrituras. Monástica, episcopal o presbiterial, la escuela no separa, no aísla la instrucción de la educación religiosa, de la formación dogmática y moral; religión sabia y popular a la vez, el cristianimo otorga al más humilde de sus fieles, por elemental que sea su desarrollo intelectual, un nivel equivalente al que la altiva cultura antigua reservaba a la *élite* de los filósofos; es decir, una doctrina del ser y de la vida, una vida interior subordinada a una dirección espiritual. Según la fórmula estereotipada de nuestros viejos hagiógrafos, la escuela cristiana provee, al mismo tiempo, *litteris et bonis moribus*, esto es atiende por igual «a las letras y a las virtudes [87]». La esencia de la escuela cristiana, de la pedagogía medieval por oposición a la antigua, radica en esa estrecha relación, aun en su nivel más elemental, que existe entre la instrucción literaria y la educación religiosa, en esa síntesis que se verifica en la persona del maestro, del preceptor (o del profesor) y del padre espiritual. Es necesario fijar su aparición en los monasterios egipcios del siglo IV.

[83] *Id.* I, 165; II, 156-57.
[84] *V. SS. merov.* II, 342, c. 6.
[85] *Id.* 161, c. 1.
[86] GREG. TUR. *Hist. Fr.* VI, 36.
[87] *AA. SS. Feb.* III, 11; *V. SS. Hib.* I, 99; 153; 269; II, 77; 107, etc.

EPÍLOGO

FIN DE LA ESCUELA ANTIGUA

Toda investigación histórica, si por lo menos no conduce al lector «hasta nuestros propios días», para concluir, debe responder a esta pregunta: «¿y que pasó después?». Esta historia de la educación en la antigüedad finalizará cuando sepamos cuándo y cómo se llevó a cabo la sustitución de las escuelas del tipo clásico por la educación religiosa de tipo medieval que acabamos de definir.

La educación bizantina

En primer lugar, y por asombroso que pueda parecer, existe todo un sector donde, hablando con propiedad, la escuela antigua nunca tuvo fin: en el Oriente griego, la educación bizantina prolonga, sin solución de continuidad, la educación clásica (1). Solo se trata, por lo demás, del aspecto particular de un hecho fundamental: no hay hiato alguno, ni distinción siquiera, entre la civilización del Bajo Imperio romano y la de la Alta Edad Media bizantina.

Nada lo demuestra mejor que la historia de la enseñanza superior, la mejor estudiada hasta ahora, y por otra parte la mejor documentada. La Universidad de Constantinopla, desde el 425 hasta el 1453, siguió siendo un fecundo centro de estudios, además de erigirse en pilar de la tradición clásica. Por supuesto, a lo largo de ese milenio no dejó de conocer muchas visicitudes, períodos de decadencia, e inclusive de desaparición momentánea, rescatados por brillantes recuperaciones: fue reorganizada, en particular, por el César Bardas en el 863, por Constantino IX Monómaco en 1045, y verosímilmente en el siglo XIII y comienzos del XIV por los Paleólogos.

Desde luego, ella vivió, se fue transformando; pero nunca dejó de ser fiel al espíritu que había inspirado su fundación en tiempos de Teodosio II. Su enseñanza había quedado fijada por las normas clásicas: en la base, las artes liberales; en la cúspide, la retórica, la filosofía y el derecho. Su papel dentro de la sociedad no había variado: formar una *élite* en la que el Imperio pueda reclutar funcionarios. Esta Universidad siempre hará caso omiso de los estudios eclesiásticos: la clausura de la escuela neoplatónica de Atenas, por decreto de Justiniano en el 529[1], se vincula con la lucha contra el paganismo agonizante, pero no traduce, por parte del Imperio Cristiano, la voluntad de dar a la enseñanza superior un mayor sentido religioso.

Conocemos mucho menos los niveles inferiores de la enseñanza, pero no cabe duda que la tradición antigua debió de persistir en ellos; observaremos que ciertos aspectos de la pedagogía helenística en el nivel primario han subsistido a través del período turco, hasta los tiempos modernos; en cuanto a la enseñanza secundaria, permanece fundada sobre la gramática y el comentario de los clásicos: los manuales y los comentarios helenísticos continúan siendo siempre utilizados o imitados.

El tipo ideal del hombre culto sigue siendo el clásico: Miguel Psellos (nacido en 1018), al evocar en la oración fúnebre que consagró a su madre, los recuerdos de su infancia estudiantil[2], revela que había aprendido la *Ilíada* no solo íntegramente, sino de memoria, renovando así, a catorce siglos de distancia, la hazaña del Nicorato de Jenofonte. Ana Comnena, alrededor de un siglo después, recibió también una cultura cuya meta era un humanismo muy antiguo: los clásicos, el griego, la retórica, Aristóteles y Platón, las cuatro disciplinas matemáticas[3]...

Una tradición continua vinculada a los eruditos helenísticos con los humanistas, tan «modernos», sin embargo, del tiempo de los Paleólogos, como lo era Nicéforo Gregoras († hacia 1360), entre otros muchos (2).

Con sorpresa advertimos que esta sociedad bizantina, tan profundamente cristiana, que tanta importancia concedía a las cuestiones específicamente religiosas y, en particular, a la teología, permaneció obstinadamente fiel a las tradiciones del humanismo antiguo. Esta inclinación no carecía de peligro, pues la escuela bizantina era tan fiel a los maestros paganos, que periódicamente (durante el siglo IX con León el matemático, en el XI con Juan Italos..., en el XV con Gemisto Plethon) vemos esbozarse ciertos Renacimientos más o menos paganizantes, tan sospechosos a la ortodoxia cristiana cuanto supo ser-

[1] MALAL. XVIII, 151.
[2] *Epit.* I, 14.
[3] ANN. COMM. *Alex.* I, p. 3.

lo nuestro propio Renacimiento occidental de los siglos XV-XVI, el cual, por otra parte, como es sabido, se nutrió ampliamente con el aporte bizantino.

Sin duda alguna, frente a la escuela de tipo clásico existe otro foco cultural, éste sí de inspiración totalmente cristiana: la escuela monástica. Durante todo el medievo ésta se muestra lo mismo que en sus orígenes hostil al humanismo, al «mundo» (las *Vidas* de los santos bizantinos sienten siempre la necesidad de minimizar la cultura profana de sus héroes), dominada por preocupaciones espirituales, y, antes que nada, ascéticas. En principio, mantiene un carácter cerrado, o sea, está reservada a los jóvenes aspirantes a la vida religiosa: sigue en vigor la interdicción impuesta por el Concilio de Calcedonia, en cuanto a la admisión de jóvenes «del mundo» para su educación.

Solamente me preocupa comprobar el hecho de que haya parecido necesario renovar la prohibición en varias oportunidades: 806, 1205, (3); ¡lo cual significa que existía la tendencia a infringirla! De hecho, muy fácil sería demostrar que así ocurrió: por ejemplo, en el 1238 el emperador Juan III Vatatzes confío al archimandrita de San Gregorio de Éfeso, Nicéforo Blemmides, la educación de cinco jóvenes, entre ellos el futuro historiador Jorge Acropolita, que tan brillante carrera estaba llamado a realizar como alto funcionario laico.

Sin embargo, si queremos hallar un centro de educación religiosa que pueda contraponerse a la educación tan profana de la Universidad imperial, debemos buscarlo no tanto en los monasterios como en la escuela patriarcal, institución muy original. Sus orígenes, mal dilucidados aún, se remontan acaso al siglo VII (4); en todo caso, aparece a plena luz, perfectamente constituida, en el siglo XI. En esta época resulta normal oponer a los «filósofos del Senado». (pues, lo mismo que en el siglo IV, el Senado designa los profesores estatales) los «*didáscalos* de la Iglesia Mayor» (enseñan a la sombra de Santa Sofía) o «del catálogo episcopal». Nombrados por el patriarca, constituyen una verdadera facultad de teología, de base escrituraria, donde ejercen profesores especializados en la exégesis del Evangelio, del Apóstol y del Salterio.

La escuela patriarcal, a diferencia del ascetismo puritano de los claustros, sufre profundamente también ella la influencia del humanismo tradicional. Y no limita su enseñanza exclusivamente al programa religioso; por el contrario, pretende asegurar también toda una formación básica: la facultad de teología es completada con una facultad de artes, dirigida por un «maestro, *μαΐσταϱ*, de retóricos» (que también tiene gramáticos bajo sus órdenes) y un «maestro de filósofos» (que no descuida la enseñanza propedéutica de la matemática). Frente al humanismo clásico de la Universidad, la escuela patriarcal supone un esfuerzo que apunta hacia un humanismo cristiano, frecuentemente original y muy interesante, pero que, a pesar de todo, permanece profundamente influido por los modelos antiguos.

Así, pues, hacia mediados del siglo XII, Nicéforo Basilakes (que

luego será profesor de exégesis evangélica) compone un manual de *Progymnásmata*, acorde con la más pura tradición helenística; a lo sumo, Basilakes agrega a los temas habituales sobre Atalante, Dánae o Jerjes, al llegar al capítulo de la etopeya, cierto número de temas extraídos de la Historia Sagrada: «Palabras de Sansón cuando los filisteos lo dejaron ciego...; de David al encontrar a su enemigo Saúl adormecido en una caverna...; de la Madre de Dios cuando Cristo transforma el agua en vino durante las bodas de Caná[4]». Eustacio de Tesalónica, gran comentarista de Homero, y de otros clásicos, es para los modernos una de las figuras más representativas del humanismo bizantino: sin embargo, había sido educado en un monasterio y fue «maestro de retóricos» de la escuela patriarcal...

Será preciso aguardar la conquista turca para que se presente una situación comparable a la que ya había conocido el mundo occidental un milenio antes. Después del 1453, la tradición queda interrumpida: el mundo griego se halla en la misma situación que la Galia merovingia: por la falta de escuelas, el reclutamiento del clero, y por tanto la continuidad misma de la vida cristiana, se ven en peligro. Es digno de notarse que la iglesia griega reaccione exactamente como el Concilio de Vaison, en la Galia, año 529: en cada aldea, a la sombra de la iglesia, el párroco reúne a los niños y se esfuerza, en la mejor medida posible, en enseñarles a leer el Salterio y los demás libros litúrgicos, de modo que pueda «prepararse algún sucesor competente» (5).

Pero, existe un hecho extraordinario y que a la vez demuestra la profundidad de las raíces que la tradición antigua echó en Oriente: todavía en pleno siglo XVIII era posible oír a los niños griegos canturrear el alfabeto, estudiándolo simultáneamente por ambos extremos, como en los tiempos de Quintiliano o de San Jerónimo; o ejercitarse en repetir fórmulas de este tipo, por ejemplo:

'Εκκλησία μολυβδοκαθτυλοϱελεκμένη...

¡Oh! iglesia mía cincelada y esculpida, en plomo
que cinceló y esculpió en plomo
el hijo del cincelador y escultor en plomo
si yo tuviera al hijo del cincelador y escultor en plomo,
la cincelaría y esculpiría en plomo aun más bonita
que el hijo del cincelador y escultor en plomo,

síntesis bien conocida de dos ejercicios característicos de la escuela clásica griega: el «trabalenguas» y la «declinación.»

La escuela monástica de Irlanda

En el otro extremo del mundo cristiano, Irlanda ofrece la situación inversa en contraste absoluto con Bizancio: habiendo permane-

[4] *Rhet. Gr.* I, 566 s.; 480; 517; 499.

cido fuera del Imperio, la Irlanda céltica no conoció jamás la cultura clásica; por muy notable, y por muy evolucionada que fuese en ciertos aspectos su propia civilización, la Irlanda pagana había seguido siendo un país «bárbaro», desconocedor de la civilización escrita: el cristianismo, predicado sobre todo por San Patricio († 460-470), fue el que aportó y dió a la luz las Sagradas Escrituras, y consiguientemente la escuela. A diferencia de todo el resto de Occidente, Irlanda no conoció más tradición literaria que la de sus escuelas cristianas.

Escuelas cristianas, o mejor dicho escuelas monásticas, pues, como se sabe, las cristiandades célticas se desarrollaron por entero dentro del marco de las instituciones monásticas. Como las de Egipto y otros lugares, eran escuelas estrictamente religiosas cuya enseñanza se dirigía, esencialmente, a los futuros monjes (aunque se tolerase la admisión de los hijos de los jefes), y se apoyaba básicamente en el texto de la Biblia, sobre todo en el Salterio. No es éste el momento (6) de describir la vida de estas escuelas (dato muy curioso: los niños eran llevados frecuentemente a los conventos desde el instante mismo de su nacimiento; había en ellos verdaderas guarderías monásticas; todo es una exageración en este medio de salvaje ascetismo. Baste comprobar que la historia de la cultura irlandesa pertenece al medievo: desde «la isla de los santos» donde progresivamente se afirmó y se enriqueció, esa cultura resplandecerá y se difundirá en Occidente, fecundándolo poco a poco; comienza desde el siglo VI por Gran Bretaña, donde coloniza ante todo las regiones septendrionales, la zona de Escocia, que también había permanecido ajena a la dominación romana, antes de descender paulatinamente hacia el sur y reconstruir las ruinas producidas por las invasiones germánicas.

Las invasiones destruyen la escuela antigua

En la Bretaña romana, en efecto, las escuelas y la cultura clásicas no habían logrado sobrevivir a los estragos que trajo consigo la llegada de los anglosajones, que tan profundamente perturbaron y trastornaron la estructura no solo política, sino también etnográfica de la isla: toda la primera mitad del siglo V representa para Gran Bretaña un período de violencias, durante el cual se extienden rápidamente las tinieblas de la barbarie.

Lo mismo ocurrió en el continente: en todas partes la invasión irreversible del territorio del Imperio por parte de los pueblos germánicos trajo consigo, juntamente con la ruina de la vida romana, la desaparición de las escuelas antiguas.

El fenómeno puede estudiarse en la Galia mejor que en cualquier otra parte. Mucho antes de la fecha fatídica del 31 de diciembre del año 406, de la gran invasión a partir de la cual el Imperio no recobrará ya nunca su dominio sobre el conjunto de la Galia, la estructura del sistema clásico se había desbaratado. Violada en el año 276 la frontera del Rin, las incursiones bárbaras se multiplicaron asolando la Galia de punta a punta y provocando largos períodos de inseguridad: las ciudades se comprimen y se encierran entonces dentro del estrecho recinto de sus nuevas murallas o fortificaciones; los propietarios poderosos, es decir, los terratenientes, se fortifican a su vez en sus respectivas *villae*, que luego se irán convirtiendo en *burgi*.

No cabe duda alguna, que todas estas pruebas y transformaciones no bastaron para interrumpir la tradición cultural, pero no es menos cierto que minaron la vitalidad de las instituciones escolares, las cuales no podían contemplar sin pena la desaparición de la brillante vida de las ciudades, a cuyo crecimiento se hallaban tan íntimamente asociadas. Por otra parte, en la medida en que estas instituciones, y con ellas toda la educación clásica, iban desplazándose cada vez más del sector privado al dominio público, ellas dependían, para su buen funcionamiento, de la intervención y de los subsidios del Estado y de los municipios y, por lo tanto, se hallaban cada vez más comprometidas con el destino que pudiera tocarle a la estructura política del Imperio.

No pudieron sobrevivr al desmoronamiento de su poder. Puede afirmarse con bastante certeza que la generación educada por Ausonio († hacia 935) fue la última que conoció el sistema normal de las escuelas romanas con sus tres grados o niveles de enseñanza: el *magister ludi*, el gramático, el retórico. Este sistema debió desaparecer durante la generación siguiente, con la gran invasión y las catástrofes que señalaron el comienzo del siglo V: el nieto de Ausonio, Paulino de Pella, así lo atestigua, por lo menos para la región de Marsella, donde se había refugiado más o menos hacia el año 422[5].

Sin embargo, si bien desaparecieron (7) las escuelas oficiales regularmente organizadas bajo la égida de los municipios, la educación clásica subsistió durante un siglo más, pues la clase «senatorial» de los grandes terratenientes seguía profundamente apegada a ella; a falta, pues, de escuelas públicas, siempre hay maestros que reunían varios alumnos en su propia casa, a título de enseñanza privada: por eso Sidonio Apolinar (nacido en Lyón hacia el 430) le recuerda a su antiguo condiscípulo Probo sus estudios comunes, sin duda en Arlés, en casa de su maestro Eusebio, *inter Eusebianos lares*[6]. Pero poco a poco la clientela se fue haciendo cada vez más rara; en vista de ello el historiador se pregunta si los «profesores» que vemos aparecer aquí y allí en la obra del propio Sidonio no serán otra cosa que preceptores adscriptos al servicio de una gran familia (8).

El destino de la enseñanza de tipo clásico se halla desde entonces ligado a la existencia de un estilo de vida todavía antiguo en el seno de la aristocracia galorromana. Pero esta última, en contacto con sus nuevos amos germánicos, se barbariza rápidamente: ya en vida del propio Sidonio no faltan «colaboracionistas» que admiren a los bár-

[5] P. PELL. 68-69.

[6] SID. *Ep.* IV, 1, 3.

baros y se lancen, inclusive, a hablar el germánico[7]... Tal vez el estilo de vida romana perdurase más tiempo en ciertas regiones, como en la Auvernia de Sidonio, aunque, si bien se mira, esto debió ocurrir sobre todo en regiones como Aquitania, menos perturbada por las invasiones y menos sometida a los reyes bárbaros. Con todo, los últimos focos de la cultura antigua se fueron extinguiendo poco a poco, y ya para el siglo VI no quedaba en pie otra enseñanza que la que la Iglesia se esforzaba desde entonces en asumir.

En otros lugares las cosas ocurrieron de modo muy análogo: las provincias danubianas y sus países vecinos, sometidos a la ocupación de los germánicos «federados» desde fines del siglo IV, vieron desfilar tantas y tan diversas tribus y razas que no pudieron evitar la profunda desorganización introducida desde principios del siglo V; consiguientemente, la vida romana fue sofocada allí por la barbarie, lo mismo que en la Galia, según puede apreciarse al leer, por ejemplo, la *Vida de San Severino* († 482) de Eugipio. También en España la invasión y la ocupación germánicas, que comenzaron con la llegada de suevos, alanos y vándalos en el año 409, abatieron la romanidad y la escuela: la cultura intelectual de la España visigoda será también exclusivamente eclesiástica (9).

Excepto en África

La educación antigua solamente sobrevivió, durante cierto tiempo, en dos regiones: en el África vándala y en Italia. Cualesquiera que fuesen las violencias de la conquista, no cabe duda que el reino africano organizado por Genserico no merece la mala reputación que le granjeó, entre los cronistas eclesiásticos, su política de persecución arriana contra los católicos (10). En particular, desde el punto de vista intelectual, tenemos la certeza de que Cartago conoció, por lo menos bajo la «paz vándala», una actividad intensa, atestiguada particularmente por la compilación de la *Antología Latina*: a través de ésta nos ha llegado la noticia de la existencia de un núcleo de profesores enteramente acorde con la tradición clásica. Luego de las victorias de Belisario, el emperador Justiniano se preocupa por devolver a esa enseñanza su carácter oficial: una Constitución del 533-534 prevé, para Cartago, el mantenimiento de una dotación de dos gramáticos y dos retóricos[8].

Tal vez se piense, sin embargo, que este personal era muy reducido y que, por otra parte, Justiniano no hizo nada fuera de Cartago. Sin duda, pero basta echar una ojeada al mapa de la ocupación territorial de África durante la época bizantina para hacerse cargo de la gran reducción que había sufrido con relación a la época del Alto Imperio, y considerar que ya la misma dominación vándala había tenido que transigir con los movimientos independentistas de las poblaciones beréberes del interior. Sin duda alguna, ciertos vestigios de romanidad (el cristianismo, el uso del latín, algunas tradiciones municipales) parecen haber perdurado en Marruecos y en Orán hasta el momento de la invasión musulmana (11); con todo, es evidente que la tradición escolar clásica resulta ya muy precaria y sólo se mantiene alrededor de la capital, Cartago. Aquí, por lo menos, se conservó hasta la caída de la dominación bizantina: la toma de Cartago (695-697) señala su fin; y si el cristianismo, y con éste, el uso del latín, del latín escrito, y por lo tanto su enseñanza, lograron mantenerse en África hasta pleno siglo XI, la cultura de estos últimos «rumi» sólo será de esencia estrictamente religiosa (12).

Tal supervivencia del clasicismo africano, relativamente dilatada, no carece de importancia para la historia de la cultura occidental: desde el siglo V hasta el siglo VII África pudo exportar literatos, y así lo hizo; y con ellos llegaron preciosos manuscritos a la Galia meridional, y más aún a España y a Italia meridional, contribuyendo con ello a preparar las reservas de las cuales habrá de alimentarse luego el humanismo medieval.

Y sobre todo en Italia

Mucho más importante fue el papel que desempeñó Italia: en este país, sobre todo, la escuela antigua gozó de un prolongado crepúsculo y pudo preparar, inconscientemente, la senda del porvenir. Naturalmente, la tradición clásica había echado en Italia sus raíces más profundas: pudo resistir los estragos de las invasiones que, sin duda desde el año 401 en adelante, no le fueron evitados. Sin embargo, la ocupación germánica no acarreó la desaparición de la vida antigua. Más aún que el África vándala, Italia pudo continuar viviendo con arreglo a las normas tradicionales, bajo la dominación ostrogoda y, en particular, a lo largo del extenso reinado de su primer rey, el gran Teodorico (493-526). Éste, en realidad, reinó «para bien de Roma», BONO ROMAE[9], según la divisa que contenía el sello de los ladrillos empleados en la restauración de los munumentos de la vieja capital.

A pesar de ser un iletrado, Teodorico supo comprender la grandeza de la cultura clásica: como Estilicón, también él quiso que su propia hija, Amalasunta, recibiese la educación más completa posible. De ahí que las letras y el pensamiento latinos pudieran florecer de nuevo por última vez: conocieron entonces un verdadero renacimiento, cuyos frutos supo explotar luego Medievo, merced al concurso de aquellos dos grandes trabajadores (cuyos servicios supo Teodorico utilizar muy bien), que se llamaron Boecio y Casiodoro.

[7] *Id.* V, 5; IV, 20.

[8] *C. Just.* I, 27, 1, 42.

[9] DIEHL. 37.

Gracias a éste, designado en el 523 *magister officiorum*, jefe de la cancillería, Teodorico favoreció el desarrollo de los estudios [10] y mantuvo en pleno ejercicio las cátedras estatales, que atraían a Roma a los estudiantes de las provincias. Nombrado prefecto del pretorio en el 533, después de la muerte del gran rey, por la regente Amalasunta, Casiodoro logró que la remuneración de los profesores, descuidada algún tiempo, se proveyese con regularidad [11]. El emperador Justiniano por medio de su *Pragmatica Sanción* al reorganizar a Italia tras la reconquista (535), hizo lo más conveniente al dar la orden de seguir practicando la misma política administrativa y cultural que Teodorico [12].

Comprobamos, así, que la vida escolar se perpetuó en Roma, hasta mediados del siglo VI: siempre existieron en ella, remunerados por el Estado, profesores de gramática, retórica, derecho y medicina [13]; conocemos inclusive el nombre de uno de los últimos titulares de la cátedra de elocuencia inaugurada antaño por Quintiliano: un tal Félix, a quien se menciona en el 534 como autor de la recensión del texto de Marciano Capella (13). Siempre enseñan en salas dispuestas alrededor del foro de Trajano [14], que también sirven de escenario para las recitaciones públicas [15], ya que las costumbres literarias de la Roma imperial subsisten durante todo el tiempo que se mantienen sus escuelas.

Roma siempre conservará su primacía desde el punto de vista universitario [16], pero la vida escolar no es menos activa en otras grandes ciudades de Italia: en Milán el arlesiano Enodio, futuro obispo de Pavía (473/74-521), nos hace conocer la escuela, *auditorium*, del gramático y retórico Deuterio [17]; sus alumnos cursan el programa habitual de los estudios clásicos, latín, griego, gramática y retórica [18], y «declaman» como en los hermosos días de Séneca el Viejo sobre los mismos temas eternos de controversias, argumentaciones, el hijo ingrato, el tiranicida Diomedes o Tetis [19]. Y el propio Enodio, ya abogado hecho y derecho [20], no tenía en menos la tarea de componer modelos corregidos, sus *Dictiones*, para que sirviesen, de paradigmas a los jóvenes amigos cuyos estudios supervisaba.

A la par de Milán, Ravena, donde uno de los discípulos de Enodio, el futuro poeta Arator, cursa sus estudios de derecho [21]; en esta ciudad las escuelas aparecen todavía florecientes unos treinta años más tarde, según es posible deducirlo por la cultura de Fortunato, que también fue a estudiar allí poco después del año 552 (14).

[10] CASSIOD. *Var.* I, 39.
[11] *Id.* 12. IX, 21.
[12] JUST. *Nov.* App. 7, 22.
[13] *Ibid.*
[14] FORT. *Carm.* VII, 8, 26.
[15] *Id.* III, 18, 8.
[16] ENNOD. *Ep.* V, 9; VIII, 33; IX, 2.
[17] ID. *Dict.* VII; IX-X; *Carm.* I, 2; II, 104.
[18] ID. *Ep.* I, 5, 10.
[19] ID. *Dict.* XVII-XVIII; XXIV-XXV.
[20] ID. *Ep.* II, 27, 4.
[21] CASSIOD. *Var.* VIII, 12.

La invasión lombarda

Sin embargo, la prosperidad de Italia, perturbada por la duración y la violencia de la resistencia goda a la reconquista bizantina (535-555), quedó definitivamente destruida con la aparición de un nuevo pueblo invasor los Lombardos, pueblo tardíamente incorporado al conjunto germánico. Éstos penetraron en Italia en el año 568, conquistaron la llanura del Po, se infiltraron a lo largo de la columna dorsal de los Apeninos y llegaron a Benevento en el año 572. Con ello la península itálica vivió una situación similar a la ocurrida en la Galia y el resto del mundo occidental con los mismos, horrores sufridos ciento cincuenta años antes; y con ellos se extendió la barbarie por toda Italia. Durante casi un siglo, desde las postrimerías del siglo VI hasta fines del siglo VII, este país, antiguo depositario de la tradición clásica, descendió del nivel intelectual de su cultura, hasta un nivel casi merovingio. Esta ruptura tan neta señala el instante en que se opera la sustitución y en el cual la educación adquiere, allí donde aún subsista algún residuo, una tónica religiosa.

Mientras perduró la tradición clásica, la Italia del siglo VI había ofrecido el mismo dualismo riguroso que observábamos en el Bajo Imperio o en Bizancio, entre una educación de tipo profano, fiel al humanismo heredado del paganismo, y una educación religiosa, ascética, en violento enfrentamiento con la precedente, y gestada no ya en el seno de verdaderas escuelas, sino en el seno del clero o de los monasterios.

Enodio, Casiodoro, San Gregorio Magno, por la misma condición de su doble carrera, profana primero y de iglesia después, ejemplifican, cada cual a su manera, ese antagonismo. Desde su ingreso en las Órdenes (entonces no es más que un simple diácono del obispo Epifanio de Pavía, su maestro espiritual, a quien debía con el tiempo suceder), Enodio rompe solemnemente con las galas de la elocuencia profana [22]; se resiste con horror a ocuparse, como lo había hecho para tantos otros, de los estudios literarios de uno de sus jóvenes sobrinos a quien su madre había creído conveniente hacerle recibir las órdenes sagradas: «¡Me avergonzaría, dice Enodio, de impartir una enseñanza secular a un hombre de Iglesia»! [23] (15).

El mismo Casiodoro, a quien hemos visto tan preocupado por mantener el ejercicio regular de las cátedra profanas de Roma, se inquieta ante el hecho de que los estudios sagrados carezcan en forma tan absoluta de instituciones adecuadas. En el año 534 se asocia a la curiosa tentativa del papa Agapito para crear, en la misma Roma, a la sombra de una biblioteca erudita, un equivalente de las escuelas cristianas de Nisibe (16). Algunos años después, ya retirado de los trabajos y apartado del mundo, funda en sus dominios de Vivario, en el rincón más resguardado de Italia, sobre la costa jónica de Calabria, un

[22] ENNOD. *Ep.* III, 24; IX, 1.
[23] *Id.* IX, 9.

doble monasterio, donde instala una biblioteca riquísima y todo un equipo de traductores y copistas, con el propósito de crear así un centro de estudios propiamente religiosos, fundados en el estudio de la Biblia, que integraría el aporte del humanismo tradicional dentro de una síntesis cristiana: el plan de sus dos libros de *Institutiones* refleja el cuadro de esta notable tentativa de cultura monástica (17).

Más radical, ya menos profundamente ligado a la cultura antigua, San Gregorio Magno, una vez convertido a la profesión monástica, rompió todo lazo con la cultura clásica: nacido hacia el año 540, pudo todavía recibir en Roma una educación cuyos esquemas eran los del humanismo tradicional [24]; pero ¿bajo qué forma, puesto que ese humanismo decadente estaba ya desprovisto de sustancia? San Gregorio ignora muy visiblemente los profundos valores del humanismo; inclusive, como ya lo hemos visto, su cultura religiosa reacciona violentamente contra él. Fue iniciado en esa cultura, en su monasterio del *Clivus Scauri*, bajo la iniciativa de los primeros abades que él mismo colocó al frente de su fundación: Hilarión y Maximiano [25].

Llegan los días sombríos de la conquista lombarda: la escuela profana y con ella la tradición antigua, se hunden. Solo una fuerza organizada, la Iglesia, sobrevive a la tormenta, y con ella, la educación religiosa. Los centros de enseñanza que subsisten son, ante todo y esencialmente, los conventos: en Calabria, Vivario (aunque, muerto Casiodoro, su papel parece haber sido muy pasivo; lo cierto es que logró conservar, y luego transmitir, sus tesoros, y lo cual ya era mucho); en Nápoles, el monasterio de Pizzofalcone, al que había dado lustre Eugipio; más al norte, San Vicente del Volturno, Monte Cassino, el convento de Bobbio fundado en el 612 por San Columbano, venido de Gran Bretaña, pues el esplendor del monaquismo céltico se irradia desde entonces por el continente...

Con las escuelas monásticas, al igual que antes, en la Galia, se desarrollan las escuelas episcopales; y si algún tipo de enseñanza parece mantenerse activo en la Roma decadente del tiempo de San Gregorio, es, también como en la Galia, el de la enseñanza coral de los jóvenes clérigos, aquella *schola cantorum* cuya reorganización constituye uno de los títulos de gloria que la tradición adjudica al gran papa. Por todas partes hallamos, en Italia, los rastros de tal enseñanza eclesiástica, inspirada por el obispo, impartida al amparo de la misma catedral y destinada visiblemente a asegurar ante todo el reclutamiento y la formación del clero. Por ejemplo, en el 678-679 un obispo de Fiesole declara que él ha sido educado de esa suerte en la iglesia de Arezzo: *per plures annos in ecclesia Sancti Donati notritus et litteras edoctus sum* [26].

Sin embargo, es importante señalar que la transición de la Italia

[24] GREG. TUR. *Hist. Fr.* X, 1; PAUL. DIAC. *V. Greg.* 2.
[25] JOH. DIAC. *V. Greg.* I, 6.
[26] SCHIPARELLI, *C. dipl. Long.* I, p. 71, 1, 29-30.

antigua a la Italia medieval no se verificó de manera tan tajante como la mutación que puede observarse en otras partes. Por atroz que haya sido la barbarie lombarda, jamás interrumpió de plano la tradición literaria; en primer término, porque jamás llegó a cubrir la totalidad de la península; protegidas por la flota bizantina, las regiones costeras resistieron largo tiempo: Ravena hasta el 751; Nápoles, Salerno, el extremo meridional y Roma nunca llegaron propiamente a barbarizarse; algo de la continuidad bizantina puede observarse en todos esos centros privilegiados.

Cuando la situación se estabiliza al fin, después de un siglo, y la corte lombarda de Pavía ensaya tímidamente la reanudación de la tradición literaria dejada por Teodorico, el rey Cuniberto (678-700) halla un «magister», Esteban para que asuma el papel, torpemente sin duda, de poeta de la corte [27]; en el año 680 el mismo rey ofrece un báculo decorado en plata y oro al gramático Félix [28]. Se esboza ya un renacimiento lombardo (18).

Para que este renacimiento haya sido posible, no es necesario suponer que se hubiese perpetuado una tenue corriente de tradición escolar a través del siglo de hierro: bastaba una simple educación doméstica, familiar, que transmitiese un mínimo de conocimientos y de amor a las letras a lo largo de varias generaciones. Así llegamos a saber que, antes de abrazar la vida religiosa, Átalo de Bobbio, sucesor de San Columbano, fue instruido en letras profanas por iniciativa de su mismo padre, pero en Borgoña, no en Italia [29]. Algo de esa tradición continuará perpetuándose en el seno de la familia: el citado gramático Félix de Pavía formó literariamente a su propio sobrino, Flavio, que habría de ser luego el maestro del gran Pablo Diácono [30].

Preludios del Renacimiento carolingio

Pero estas circunstancias, que apartaban a Italia de todo el Occidente, no solo posibilitaron el renacimiento lombardo; también facilitaron el desarrollo, el progreso continuo y tan notable de la cultura y de la enseñanza de las escuelas británicas.

Desde las primeras escuelas de Irlanda hasta las de los *Scoti* y los anglosajones del tiempo de Carlomagno, se observa un progreso ininterrumpido. Y no obedece únicamente a una elaboración original. Este progreso viose alimentado por un aporte, casi continuo proveniente de las antiguas regiones romanas donde algo quedaba todavía de los tesoros acumulados por el clasicismo. Las primeras generaciones de clérigos irlandeses recibieron así un refuerzo de Bretaña y de la Galia, sin duda, en los comienzos; y más tarde, el hecho ha sido curiosamente advertido, sobre todo en España. Pero el papel de Italia en la

[27] *Poet. lat. med.* IV, 731.
[28] PAUL. DIAC. *Hist. Long.* VI, 7.
[29] AA. SS. Mart. II, 42.
[30] PAUL. DIAC. *loc. cit.*

elaboración de esta primera cultura medieval, precarolingia, fue fundamental; surge al primer plano a partir de la célebre misión enviada por San Gregorio Magno a los anglos en el 597, bajo la dirección de San Agustín, primer arzobispo de Cantorbery, a quien le sucedió, entre otros Teodoro de Tarso (669-690), un griego. Roma, en aquel entonces, era una provincia bizantina; no es difícil imaginar qué entrelazamientos de influencias y qué aporte cultural significaba un hecho semejante. Desde entonces se establece un contacto directo entre Italia y Gran Bretaña: los peregrinos circulan sin cesar de una parte a otra, frecuentemente llevan consigo libros, es decir, manuscritos antiguos o recientes (pienso en los libros litúrgicos), que las bibliotecas de la vieja Roma, a pesar de todos los pillajes, aún conservaban en abundancia. Así, por ejemplo, Benito Biscop, fundador de las abadías de Wearmouth y de Jarrow, visitó Roma en seis oportunidades, durante la segunda mitad del siglo VII, llevando, en cada viaje, numerosos libros [31].

Por tanto, el largo crepúsculo itálico se une al precoz amanecer que se anuncia allende el canal de la Mancha. Y el porvenir de la civilización occidental resultará condicionado por esta conjunción: los *Scoti* y sus alumnos o émulos anglosajones no quedaron librados a sus solas fuerzas; no tuvieron que reinventar la gramática y las ciencias, ni tampoco que redescubrir el griego: todo ello, e inclusive mucho más, el maravilloso tesoro de los clásicos, pudieron recibirlo de manos de los mediterráneos el día en que su curiosidad, y su madurez, los hizo dignos de tal legado.

Por esta doble vía los materiales de la tradición clásica pudieron sobrevivir a la destrucción de su Forma y reutilizarse en la nueva síntesis que representa la cultura medieval de inspiración cristiana. Ésta comienza a esbozar su Forma original a partir del Renacimiento carolingio, y no cabe duda que este hecho surgió de la confluencia de los aportes lombardos e insulares: el encuentro, en la corte de Carlomagno, del inglés Alcuino y del lombardo Pablo Diácono (y, junto al primero, de los *scoti* Clemente, Joseph, Dungal; junto al segundo, Pedro de Pisa y Paulino de Aquilea) asume, a este respecto, el valor de un símbolo.

De ahí surge uno de los rasgos dominantes de la cristiandad medieval, mejor dicho, de toda la civilización occidental: por muy original que resulte a la luz de su inspiración primigenia, por muy extraña que se pretenda o se juzgue con relación al humanismo antiguo, no es, sin embargo, radicalmente heterogénea con este último. Dentro de la historia de las civilizaciones no representa un reconocimiento absoluto, un nuevo punto de partida a contar de cero. Desde el comienzo se ha nutrido tanto y tan ininterrumpidamente en sus fuentes antiguas, que se nos aparece, ante todo, como un Renacimiento. Se

[31] BED. *H. Abb. P. L.* 94, 716 A; 717 B, 720 B, 721 C.

ha forjado de esta suerte, por encima de la ruptura bárbara, cierto tipo de continuidad, si no en la forma por lo menos en la materia, que hace del hombre occidental un heredero de los Clásicos.

NOTAS COMPLEMENTARIAS

INTRODUCCIÓN

(1) Bibliografía. Acerca de la educación antigua, tomada en general, el libro básico sigue siendo hasta hoy:

L. GRASBERG. *Erziehung und Unterricht in klassichen Alterhum, mit besonderer Rücksicht auf die Bedürfnisse der Gegenwart, nach den Quellen dargestellet; t. I, Die leibliche Erzienhung bei den Griechen und Römern, I, Die Knabenspiele, Würzburg, 1864; II, Die Turnschule der Knaben, 1866; t. II, Die musische Unterricht oder die Elementarschule bei den Griechen und Römern, 1875; t. III, Die Ephebendilbung, oder die musische und militärische Ausbildung der Griechischen und Römischen Jünglinge, 1880.*

Obra ya muy antigua y que evidencia su época: voluminosa, farragosa e incómoda; sobre todo, GRASBERGER, como FUSTEL DE COULANGES en La Ciudad antigua, yuxtapone testimonios de las procedencias y épocas más diversas: estudia la educación antigua como un bloque, sin descomponerla en sus etapas históricas. Por otra parte, a pesar de las promesas que caben hacerse a partir del título, no siempre cita las fuentes antiguas para fundar sus opiniones, sino que se remite a otros eruditos anteriores a él, hoy olvidados y poco accesibles.

Pero, con todo, esta pesada obra nos exime prácticamente de la necesidad de remontarse a los trabajos más antiguos de F. H. C. SCHWARZ (Leipzig, 1829), J. NAUDET (París, 1831), F. CRAMER (Elberfeld, 1833), J. H. KRAUSE (Halle, 1851); sin embargo, puede aún leerse con provecho el librito de:

J. L. USSING, *Erziehung und Jugendunterricht bei den Griechen und Römern* [2], Berlin, 1885, traducción alemana de dos programas de Copenhague (la primera edición, Altona, 1870, había aparecido con el título: *Darstellung des Erziehung und Unterrichtswesen bei den Griechen und Römern*).

Sólo conozco por referencias el grueso volumen (530 págs.) de:

P. MONROE, *Source-book of the history of education for the Greek and Roman period*, Londres, 1902.

DAREMBERG y SAGLIO, *Dictionnaire des Antiquités grecques et romaines*, contiene un hermoso artículo, *Educatio*, brillante, pero no siempre muy seguro, de E. POTTIER, t. II, I (1892), págs. 462a-490b. En cambio, PAULY-WISSOWA, *Realencyclopädie des Altertumswissenchaft*, solo trae un breve artículo, *Schulen*, de E. ZIEBARTH, II R., II, I (1923), cols. 763-768; el t. IX A, se publicó en 1961, pero no contiene el artículo *Unterricht*, todavía por salir a la luz. Demasiado superficiales son también las páginas consagradas al tema en los manuales de la serie:

I. VON MÜLLER, Handboch der (Klassisdren) Altertums-Wissenschaft: IV, I, 2, 1... *Cfr. Original.* I. VON MÜLLER-A. BAUER, *Die Griechischen Privat- und Kriegsaltertümer*, München, 1893 (la prometida refundición de E. PERNICE todavía no ha sido publicada), págs. 312-342; II, 2, H. BLÜMNER, *Die Römischen Privataltertümer* (1911), págs. 312-342.

La necesidad de una actualización, acorde con las investigaciones más recientes, también se ha hecho sentir en el extranjero:

J. F. Dobson, *Ancient Education and its meaning to us, our debt to Greece and Rome*, London, 1932.

M. Lechner, *Erziehung und Bilbung in der Griechische-römischen Antike*, München, 1933.

H. Franz, *Die Erziehung bei den Griechen und den Römern*, en: J. Schroeteler, *Die Pädogogik der nichtchrislichen Kurturvölker*, München, 1934.

Acerca de la educación griega hay un libro excelente:

P. Girard, *L'Education athénienne* [2], Paris, 1891.

Véase también (aunque depende en gran parte de Grasberger y Girard):

K. J. Freeman, *Schools of Hellas, an essay on the pratice and theory of ancient Greek education from 600 to 300 B. C.* [3], London, 1932. Y: Fr. A. G. Beck, *Greek Education*, 450-350 B. C. Londres 1964.

A todos ellos es preciso agregar, por los panoramas que abre, en profundidad, sobre el ideal de la cultura griega, y por consiguiente de la educación, la obra magistral de:

W. Jager, *Paideia, die Formung der griechischen Menschen*: ya hemos citado la edición francesa, París 1964, del t. I; los t. II-III han de consultarse en la edición original inglesa, Oxford, 1944-45. Hay también edición completa alemana: I [3], II-III [2], Berlin, 1954-55.

Hemos complementado nuestra documentación con el aporte de monumentos que contienen representaciones y, sobre todo, de cerámica pintada:

A. E. Klein, *Child Life Greek Art*, New York, 1932.

F. R. Beck, *op. cit. Appendix*. p. 320-346; y en cuanto a la educación física:

E. Norman Gardiner, *Greek athletic Sports and Festivals*, Londres 1910, págs. 511-517 (bibliografía) e ilustración de sus:

Athletics of the ancient world, Oxford, 1930. Cf. también:

C. A. Forbes, *Greek physical education*, New York, 1929. Y. C. Diem, *Weltgeschichte des Sports un der Leibeserziehung*, Stuttgart, 1960.

Sobre la educación romana existen dos libros básicos:

E. Jullien, *Les Professeurs de littérature dans l'ancienne Rome*, París, 1885.

A. Gwynn, *Roman Education from Cicero to Quintilian*, Oxford, 1926.

Una exposición rápida en:

J. Marquardt, *La Vie privée des Romains* (en: Th. Mommsen y J. Marquardt, *Manuel des Antiquités romaines*, traducción francesa, XIV, I), París, 1892. págs. 96-157.

L. Friedlander, décima edición, preparada por G. Wissowa, de *Darstellungen aus der Sittengeschichte Roms in der Zeit von August bis zum Ausgang der Antonine*, Leipzig, 1921, t. I, págs. 175-188; II, págs. 191-214.

Con respecto a la documentación arqueológica:

H.-I. Marrou, Μουσικος ανηρ *Etude sur les Scènes de la Vie intelectuelle figurant sur les Monuments funéraires romains*, 2.ª ed. Roma, 1964.

Las escuelas del Bajo Imperio han sido objeto de varios estudios particulares:

G. Rauschen, *Das griechische-römische Schulwesen zur Zeit des ausgehenden Heidentums*, programa de Bonn, 1900.

P. R. Cole, *Later Roman Education in Ausonius, Capella, and the Theodosian Code*, New York, 1902.

T. Haarhoff, *Schools of Gaul, a study of pagan and christian Education in the last century of the Western Empire*, 2ª ed. Johannesburg. 1958.

Abundantes materiales contiene el artículo *Écoles* de Dom H. Leclercq, en: F. Cabrol-H. Leclercq, *Dictionnaire d'Archéologie chrétienne et de Liturgie*, t. IV, 2 (1921), cols. 1730-1883.

Pocas informaciones pueden extraerse de M. Pavan, *La crisi della scuola nel IV secolo d. C.*, Bari, 1952.

La versión de la presente 6ª edición fue facilitada gracias a la síntesis elegante y rápida pero rica en información de Ch. Piétri, *L'Educazione classica*, en el volumen colectivo: *Questioni di storia della pedagogía*, Brescia, 1963, págs. 13-62.

(2) Acerca de la *historia de la educación en el medievo occidental* bastará con que me remita a:

P. Riché, *Education et Culture dans l'Occident barbare*, París, 1962 (*Patristica Sorbonensia*, 4); y además a:

L. Maitre, *Les Écoles episcopales et monastiques en Occident avant les Universités* (768-1180), París, 1924 (2ª éd. de *Les Écoles épiscopales et monastiques de l'Occident depuis Charlemagne jusqu'à Philippe Auguste*, Paris, 1866).

E. Lesne, *Histoire de la propiété ecclésiastique en France*, t. V, *Les Écoles de la fin du VIIIe siècle à la fin du XIIe, Lille, 1940.*

G. Paré, A. Brunet, P. Tremblay: La Renaissance du XIIe siècle, les Ecoles et l'Enseignement, refonte complète de l'ouvrage de G. Robert (1909), Paris-Ottawa, 1933.

L. J. Paetow, *The Arts course at mediaeval universities, with special reference to grammar and rhetoric*, Champaign, 1910.

M. Grabmann, *Geschichte der Scholastischen. Methode,* Fribourg en Brisgav, 1909-1911.

S. d'Irsay, *Histoire des Universités françaises et étrangères depuis les origines jusqu'à 1860*, t. I, *Moyen-Age et Reinaissance*, Paris, 1933.

(3) Sobre el carácter neoclásico de nuestra pedagogía francesa:

F. de Dainville, *Les Jésuites et l'éducation de la société française, la naissance de l'humanisme moderne*, t. I Paris, 1942.

P. D. Bourchenin, *Étude sur les académies protestantes en France au XVIe et au XVIIe siècle*, Paris, 1882.

(4) A palabra *cultura* hay que asignarle el significado específicamente francés de «forma *personal* de la vida del espíritu», evitando el abuso que cometen nuestros etnógrafos al tomarla en el sentido de la voz alemana *Kultur*, que significa *civilización*. Cf. mi artículo «*Culture, Civilisation, Decadence*», en *Revue de Synthèse*, XV (= *Revue de Synthèse Historique*, LVII), 1938, págs. 133-160.

(5) Acerca del *Libro de los Proverbios* como «Espejo de los Escribas», bastará con que me remita a las breves indicaciones de A. Moret, *Histoire de l'Orient* (= G. Glotz, *Histoire Générale*, I), II, Paris, 1936, pág. 786, más bien que a la obra, de fatigosa prolijidad, de Dom H. Duesberg, *Les Scribes inspirés (I), le Livre des Proverbes*, París, 1938.

(6) Sobre las más antiguas tablillas súmeras que hasta hoy se conocen (nivel IV de las excavaciones de Uruk): J. Jordan, *Abnandlungen* de la Academia de Ciencias de Berlin, *Phil.-hist Kl*, 1932, 2, págs. 11-12; A. Falkenstein, *Archaische Texte aus Uruk*, Berlín, 1936; V. Gordon Childe, *L'Orient préhistorique*, trad. francesa, Paris, 1935, pág. 150. Parecen muy relacionadas con la administración del templo.

(7) En cuanto a esta denominación, siempre útil de «monarquía oriental», ver el importante libro de K. A. Wittfogel, *Oriental Despotism*, Yale Unyversity Press, 1957; las discusiones que ha suscitado y los problemas que propone fueron analizados por P. Vidal-Maquet en su *Prefacio* de la traducción francesa (París, 1964) de los *Annales* E.S.C., 1964, págs. 531-549.

(8) Las *Enseñanzas de Akhthoy* (título convencional; el mismo texto se denomina también, siguiendo a J. Maspero en *Du Genere epistolaire chez les Égyptiens de l'époque pharaonique*, París, 1872, con el título de *Sátira de los oficios*) fueron traducidas por A. Erman, *Die Literatur der Aegypter*, Leipzig, 1923, págs. 100-105 (traducción inglesa de A. H. Blackman, London 1927), con el título *Die Lehre des Duauf*; el nombre completo del autor ha sido leído unas veces Douauf hijo de Kheti (o Akhti, Akhthoy), otras veces Akthoy hijo de Douaf.

El texto del escriba Amenemope, la *Sátira del Cultivador*, también fue traducido por Erman, *ibid.*, págs. 246-247.

(9) Acerca de los dioses protectores de los escribas: G. Contenau, *Manuel d'Archéologie orientale*, I, Paris, 1927, pág. 232; A. Erman, *La Religión des Égyptiens*, trad. fr., Paris 1937, pág. 81. Al dios Thot se asocia la diosa Seshat. La veneración de los escribas se dirige también a los «héroes», escribas divinadizos, como el célebre Imhotep, ministro y arquitecto del viejo rey Djezer, constructor de la pirámide escalonada Saqqarah (siglo xxviii) o, más tarde, Amenhotep, hijo de Hapu, escriba de Amenofis III (1405-1370): Erman, *ibid.*, págs. 372-373; P. Gilber, *La Naissance et la carrière du dieu Asclépios-Imouthès*, tesis en Bruselas, 1929; W. R. Dawson, «Amenophis, the son of Hapu», en *Aegyptus*, VII (1926), págs. 122-138.

R. LABAT me llama la atención sobre el interés de un texto cuneiforme (*Vorderasiatische Bibliothek*, VII, 256, 18), donde Assurbanipal se vanagloria de sus habilidades de escriba tanto como de sus conquistas. Pretende «superar en esta materia a todos los reyes precedentes y poder leer las piedras de la época del diluvio y comprender las tablillas en el oscuro súmero y en el acadio difícil de dominar». De prestarle crédito, él mismo habría escrito los textos de su biblioteca; se hizo representar en los bajorrelieves con un estilete colocado en su cintura.

(10) Acerca de la escuela del palacio de Mari: A. PARROT, *Syria*, XVII (1936), pág. 21; pl. III, 3-4.

(11) Sobre la educación en la antigua Mesopotamia: B. MEISSNER, *Babylonien und Assyrien (Kulturgeschichtliche Bibliothek herausgegeben von* W. FOY), Heidelberg, 1925, II, págs. 324 y sigs.; S. LANDESDORFER, *Schule und Unterricht in alten Babylonien, Blätter f. d. Gym.-Schulwesen,* XLV, págs. 577-624.

En cuanto al caso paralelo de la educación entre los judíos: L. DÜRR, *Das Erziehungswesen im Alten Testament und in antiken Orient*, Leipzig, 1932.

Para Egipto, el trabajo clásico es la memoria de A. ERMAN, *Die Aegystischen Schulerhandschriften Abhandlungen* de la Academia de Ciencias de Berlín, *Phil.-hist. Kl.* 1925, 2; cf. B. VAN DE WALLE, «Les Exercises d'écoliers dans l'ancienne Égypte», *Revue des Questions scientifiques* (Louvain), 4, XXIV (1933), págs. 219-247.

(12) Los textos citados acerca de la severa pedagogía de los egipcios (*Papyrus Anastasi*, V, 3, 9, y IV, 8, 7) fueron traducidos por A. ERMAN, *Literatur der Aegypter*, págs. 243 y 267).

(13) Acerca de la enseñanza oral que se refleja, en Mesopotamia, en los textos denominados *Comentarios* (cf. R. LABAT, *Comentaires assyro-babyloniens sur les présages*, Bordeaux, 1933, págs. 9 y sigs.), véase un buen ejemplo en la conversación literaria entre un maestro y un discípulo, en: *Keilschrifttexte aus Assur religiösen Inhalts*, N° 111 (parcialmente traducido por B. MEISSNER, *Babylonien und Assyrien*, II, págs. 326-327).

(14) Sobre la literatura sapiencial de los Egipcios, frecuentemente analizada después de A. ERMAN, *Literatur der Aegypter*, véase, por ejemplo, la citada obra de H. DUESBERG, *Les Scribes inspirés*, I, págs. 59-68.

(15) En lo que atañe a su influencia sobre la sabiduría judía: A. ERMAN, *Sitzungsberichte* de la Academia de Ciencias de Berlín, 1924, págs. 86-93; P. HUMBERT, *Recherches sur les sources égyptiennes de la littérature sapientiale des Hébreux,* Neuchâtel, 1929.

(16) Sobre la sabiduría mesopotámica: B. MEISSNER, *Babylonien und Assyrien*, II, págs. 419 y sigs.; S. LANGDON, Babylonian Wisdom, *Babyloniaca*, VII (1923), págs. 137 y sigs.; E. EBELING, *Reste akkadischen Weisheitsliteratur, Mitteilungen altorient Gessellschaft*, IV, págs. 21-29; y una breve evocación en: E. DHORME, *La Littérature babylonienne et assyrienne*, Paris, 1937, págs. 85-90.

(17) La cultura de los escribas se halla atestiguada, en cuanto a las dos primeras dinastías egipcias, por sellos de funcionarios que llevan títulos tan característicos como los de «canciller de todas las escrituras del Sur» o «jefe del sello de todos los escritos» (J. PIRENNE, *Histoire des Institutions et du Droit privé de l'ancienne Égypte*, I. Bruxelles, 1932, págs. 121-125, 301-304). Naturalmente, a medida que se avanza a lo largo del tiempo, los documentos se tornan más explícitos: desde la dinastía III (siglo XXVIII) encontramos inscripciones biográficas que permiten reconstruir la plantilla administrativa y la jerarquía de los funcionarios (J. PIRENNE, *ibid.*, págs., 139-144).

(18) Sobre las tablillas de Jemdet Nasr: S. LANGDON, *Oxford editions of cuneiform texts*, VII (1928), *Pictographic inscriptions from Jemdet-nasr*. Sobre las de Uruk III, cf. las publicaciones arriba citadas, n. 6, y GORDON CHILDE, *L'Orient préhistorique*, págs. 145, 148-150.

(19) En cuanto a la escritura chipriota, disponemos de la acertada tesis de O. MASSON, *Les inscriptions chypriotes syllabiques*, Edición crítica y comentada, París 1961.

Es cada vez más difícil el hacerse una idea precisa acerca del estado de la cuestión de la escritura minoica, pues este aspecto científico está en continuo avance; podremos acercarnos a las tentativas que se van multiplicando hojeando la revista *Minos*, editada en Salamanca desde 1951; v. por ej. E. PERUZZI, *Chronique bibliographique* sobre *linéaire A, Minos*, 5 (1957), págs. 99-102.

En cuanto a la administración de la monarquía minoica en tiempos de la hegemonía de Cnossos, pueden releerse las páginas, evidentemente superadas, de G. GLOTZ, en su *Civilisatión égéenne*, París 1923, p. 174-182.

(20) Nada sabemos con certeza, hasta ahora, sobre las escuelas minoicas: el «salón de clase» del palacio de Cnossos no es más que una denominación gratuita y propagandística adjudicada por Evans a un salón (¿o depósito?) del ala nordeste (*The Palace of Minos*, I, págs. 365-366). F. CHAPOUTHIER halló en Mallia una tablilla que contiene un *graffito* infantil: la presencia de este informe «monigote» no basta para hacer de él «Une Ardoise d'écolier à l'époque minoenne» (*Revue des Études Grecques*, XXXIII, 1925, págs. 427-432).

(21) El desciframiento de la escritura «lineal B» fue anunciado al mundo erudito por medio del resonante artículo de M. VENTRIS y J. CHADWICK, *Evidence for Greek Dialect in the Mycenaean Archives*, J. H. S. 73 (1953), págs. 84-103, y aplicado por sus autores en sus *Documents in Mycenaean Greek*, Cambridge, 1956; la tarea no ha terminado: v. las crónicas bibliográficas de M. S. RUIPEREZ, en *Minos*, 3 (1954-55), págs. 157-167; 6 (1958-60), págs. 67-73; 7 (1961-3), págs. 161-171.

(22) A pesar de esto S. OSWIECIMSKI, «El problema de la continuidad en la civilización y la escritura griegas» (en polaco), en *Archeologia*, 11 (1959-1960), págs. 66-79, cierra los ojos de un modo paradógico ante una evidente discontinuidad.

PRIMERA PARTE

I. LA EDUCACIÓN HOMÉRICA

(1) Educación homérica: sobre este tema, desde luego, como sobre todos los temas posibles, se puede consultar la *Inaugural-dissertation* alemana de tipo clásico: R. F. KLÖTZER, *Die Griechische Erziehung in Homers Iliad und Odyssee, ein Beitrag zur Geschichte der Erziehung in Altertum,* diss. Leipzig, 1911; pero las páginas más sugestivas que he hallado son las de W. JAGER, *Paideia,* I, págs. 46-105 (ital.), V. BENETTI-BRUNELLI, *L'Educazione in Grecia*, 1. *L'Educazione della Grecia eroica. Il problema (Publicazioni della Scuola di filosofia della R. Università di Roma,* XIII), Florencia, 1939, sólo contiene los prolegómenos y no entra en el tema anunciado.

(2) Disponemos de una guía muy rica y puesta al día en el trabajo colectivo publicado bajo la dirección de A. A. J. B. WACE y F. H. STUBBINGS *A Companion to Homer*, Londres 1962; de todas maneras es necesario utilizarlo con piecaución, como se indicará en la nota 6. Probablemente es preferible utilizar la importante síntesis realizada por G. S. KIRK, *The Songs of Homer*, Cambridge, 1962. Obra fundamental y básica es la de P. MAZON, *Introduction à l'Iliade*, París, 1942, obra reciente, bien informada, muy razonable y, debo confesarlo, muy sensata, tras las orgías conjeturales de la erudición romántica, sobre todo alemana, de la cual la *Odyssée* de V. BÈRARD, París, 1924, resulta todavía, cualquiera que sea su mérito, una sorprendente heredera.

(3) El estado actual de la cuestión homérica, es el siguiente: P. VIDAL-NAQUET en sus *Annales* S. E. C., 1963, p. 706, dice: «Las conclusiones adoptadas (por J. A. DAVIDSON, en su *A Companion to Homer*, p. 259) acerca de la fecha exacta del poema, son las siguientes: Fines del siglo VIII para la *Ilíada*, principios del siglo VII para la *Odisea*, y aunque en conjunto parezcan algo tardías, se corresponden más o menos al *consensus* actual».

Jamás se logrará en filología el *consensus omnium*: siempre habrá espíritus aventureros dispuestos a proponer hipótesis arriesgadas (equivalentes de eso que los químicos llaman «experiencias todavía por ver»); pero no es necesario recordarlas, ni tampoco refutarlas con exceso.

(4) Sigo esa opinión, y cito a P. MAZON, *Introduction à l'Iliade*, pág. 266.

(5) Los antiguos vacilaban, con relación a esta fecha, entre 1159 a.C. (Helánico) y 686 (Teopompo): PAULY-WISSOWA, VIII, cols. 2207-2210, s. v. *Homeros*.

(6) Valor histórico del testimonio de Homero: el lector encontrará, sobre esta *quaestio uexata* una detallada y amplia información en el artículo de P. VIDAL-NAQUET *Homeré et le monde mycénien, à propos d'un livre récent* (se refiere al de Wace-Stubbings) *et d'une polémique ancienne*, aparecido en los *Annales* E. S. C., 1963, ps. 703-719; este trabajo supone una puesta al día de las últimas investigaciones y todo hecho con un encomiable rigor crítico. Con razón, el autor reprocha a los colaboradores de *Companion*, el pretender hacer de los poemas homéricos, un espejo de la época micénica.

Para analizar el estado anterior de esta polémica, ver a H. JEAMMAIRE, «*Couroi et Courètes, essai sur l'Education spartiate et sur les Rites d'adolescence dans l'Antiquité hellénique*», Travaux et Mémoires de l'Université de Lille, n.° 21, Lille, 1939, p. 12 n. 1.

(7) *Caballería homérica*: adopto aquí las conclusiones del primer capítulo (que lleva este mismo título) de la citada tesis de H. JEANMAIRE, «Couroi et Courètes...», págs. 11-111.

(8) El deporte en los ocios homéricos: cf. también B 773-775 (los guerreros de Aquiles durante el descanso, se distraen en la arena lanzando el disco y la jabalina, o tirando con el arco).

(9) ¿Concursos de elocuencia? Por lo menos, si se acepta (pero vacilo en hacerlo) la interpretación de H. JEANMAIRE, quien toma en sentido estricto los versos O 283-284, en que el poeta dice acerca de Toante:

ἀγορῇ δὲ ἑ παῦροί 'Αχαιῶν
νίκων, ὁππότε κοῦροι ἐρισσεῖαν περι μύθων

«y pocos aqueos lo aventajan en el ágora cuando los jóvenes guerreros discuten acerca de los mitos», y no: «...discuten las opiniones en la asamblea» (tesis citada, pág. 42).

(10) Boxeo minoico: E. N. GARDINER, *Athletics of the ancient world*, páginas 11-14. Apenas si puedo mencionar aquí el difícil problema de la supervivencias cretomicénicas en los juegos clásicos, ya sean éstos deportivos o musicales: cf. PAUS., XVIII, 4, 1; 23, 2; HES. *Op.*, 655 (GARDINER, *ibid.*, pág. 30; W. D. RIDINGTON, *The Mionan-Mycaenian background of Greek athletics*, disertación en Filadelfia, 1935).

(11) Quirón, educador de Aquiles: cf. V. SYBEL, s. v. *Cheiron*, ap. en W. H. ROSCHER, *Ausf. Lexikon der gr. u. röm. Mithologie*, I, cols. 888-892; DE RONCHAUD, s. v. *Chiron*, en DAREMBERG-SAGLIO, I, 2, págs. 1105a-1106a. Los textos más interesantes son los de PÍNDARO, testigo privilegiado de la tradición aristocrática: *Pyth.*, III, 1-5 (cf. IV, 101-115); VI, 2027; *Nem.*, III, 43-58. Entre los monumentos con representaciones vale la pena recordar: un hermoso *stamnos* con figuras de color rojo, en el Museo del Louvre, donde se ve a Peleo que lleva a su hijo Aquiles, niño, ante Quirón (*C. V. A., Louvre*, fasc. 2, III, Ic. lám. 20, fig. I); una pintura de Herculano, en el Museo de Nápoles, reproducida con frecuencia, en la que Quirón enseña a Aquiles a tañir la lira (O. ELIA, *Pitture murali e mosaici nel Museo Nazionale di Napoli*, Roma, 1932, N° 25, [9019], fig. 5, p. 25); y los relieves de la *tensa capitolina*, donde Quirón enseña a Aquiles la caza y el lanzamiento de jabalina (S. REINACH, R. R. G. R., I, 377, II, a).

Existió un poema arcaico, *Enseñanzas de Quirón, χίρωνος* 'Υποθηκαι, del cual subsisten algunos fragmentos gnómicos transmitidos con el nombre de Hesíodo (véase este último, por ejemplo en la edición Didot, págs. 61-69 y J. SCHWARTZ, *Pseudo-Hesiodea*. Leiden 1960, págs. 228-244).

(12) Concordar los respectivos papeles de Fénix y Quirón ofrece algunas dificultades. Los antiguos (a juzgar por LUCIANO, *Dial. Mort.*, XV, I) no veían en ello malicia alguna y hablaban simplemente «de los dos maestros» de Aquiles, *τοίν διδασκαλοιν αμφοῖν* J. A. SCOTT (*American Journal of Philology*, XXXIII [1912], pág. 76) se esfuerza por demostrar que Aquiles pudo tener a Fénix como ayo durante su primera infancia, antes de estudiar con Quirón, pero lo cierto es que Homero no reduce a Fénix al simple papel de «ama seca» (cf. 438 y sigs.; 485). Para W. JAGER, *Paideia*, I, págs. 52-55, Fénix es un doble, humanizado del personaje mítico Quirón, a quién el poeta no podía poner decorosamente en escena, dado el realismo de su epopeya: el canto I pudo haber sido compuesto aparte y ajustado más o menos tardíamente, no sin alguna disonancia, con el resto de la *Ilíada* (cf. en igual sentido MAZON, *Introduction*, pág. 178).

(13) Sobre Homero, como poeta no religioso, de espíritu noble, laico, antisacerdotal, cf. las fecundas observaciones de O.SPENGLER, *Le Déclin de l'Occident*, trad. fr., II, II, pág. 418, ese monumento de errores sombríos, sembrados de chispazos deslumbradores. *Contra*, la hipótesis, muy aventurada y mal fundada, de C. AUTRAN, *Homère et les origines sacerdotales de l'Épopée grecque*, t. I-III, París, 1938-1944; cf. también, en favor de la primera opinión, M. P. NILSSON, y en contra, E. EHNMARK, en: A. PASSERINI, *IXe Congrès intern. des Sciences historiques*, París 1950, t. I, pág. 125, n. 28; en la pág. 126, la opinión del propio Passerini.

(14) *La tristesse d'Achille*: cf. el artículo, que por otra parte causa bastante decepción publicado con este título por G. MEAUTIS (*Revue des Études Grecques*, XLIII, 1930, págs. 9-20).

(15) La ética homérica: aquí, sobre todo, me hago eco del vigoroso pensamiento de W. JAGER, *Paideia*, I, págs. 76 y sigs. Cf. también, en tono menor, P. MAZON, *Introduction*, págs. 296 y sigs. «La morale de *l'Iliade*», y una hermosa página del P. A.-J. FESTUGIÈRE, *L'Enfant d'Agrigento*, págs. 13-14.

(16) El ideal agnóstico: J. BURCKHARDT, *Griechische Kulturgeschichte, pass.* (por ejemplo, II, págs. 365 y sigs.; IV, págs. 89 y sigs.); para una recapitulación sumaria, C. ANDLER, *Nietzsche*, I, págs. 299 y sigs.

II. LA EDUCACIÓN ESPARTANA

(1) Esparta, ciudad semiiletrada: E. BOURGUET, *Le Dialecte laconien, Collection linguistique publiée par la Société linguistique de París*, XXIII, París, 1927, págs. 13 y sigs. (estudio notable: la observación de los hechos lingüísticos conduce a una historia de la civilización).

(2) La educación cretense y sus analogías con la educación espartana: Leyes de Gortina, en DARESTE-HAUSSOULIER-TH. REINACH, *Inscriptions juridiques grecques*, I, 3, págs. 406-408; ESTRABÓN, X, 483; JEANMAIRE, *Couroi et Courètes*, págs. 421-444.

(3) Cronología de la civilización arcaica de Esparta: R. M. DAWKINS, «The Sanctuary of Artemis Orthia at Sparta» (*Journal of Hellenic Studies*, Londres, 1929, Supplementary Paper N° 5; particularmente pág. 49, fig. 28).

(4) La originalidad de Esparta se relaciona con su arcaísmo conservador; la hipótesis racista que la explica, en cambio, por el carácter dórico, fue formulada por K. O. MÜLLER en su famosa obra *Die Dorier* (1ª Ed. Breslau, 1824) y siempre ha gozado de tratamiento favorable en Alemania: cf. V. EHRENBERG, «*Spartiaten und Lakedaimonier, Hermes*, LIX, (1924), págs. 23-72; H. BERVE, *Sparta*, Leipzig, 1939; TH. MEIER, *Wesen der Spartanischen Staatsordnung Klio, Beiheft*, XLII, (1939). Sin embargo, fue vigorosamente atacada, incluso en la misma Alemania; K. J. BELOCH llega a negar la misma realidad de una invasión doria: *Griechisches Geschichte*, I, II, Berlin-Leipzig, 1926, págs. 76-93; U. KAHRSTEDT, *Griechisches Staatsrecht*, I, *Sparta und seine Symmachie*, Göttingen, 1922, págs. 369 y sigs.; y, en Francia, P. ROUSSEL, *Sparte*, Paris, 1939, págs. 19-22; H. JEANMAIRE, *Couroi et Courètes*, págs. 422, 474 y sigs.

(5) Renacimiento del nacionalismo espartano durante la época romana: cf. una vez más BOURGUET, *Le Dialecte laconien*, págs. 20 y sigs.

(6) El hoplita espartano en el arte arcaico: escena de combate en un magnífico *pithos*, fechado entre 600 y 550, decorado con relieves que imitan el estilo de los vasos de metal: DAWKINS, *Artemis Orthia*, láms. XV-XVI, pág. 92; estatuilla de bronce del hoplita Carmos: CH. PICARD, *Manuel d'Archéologie grecque*, I, pág. 464. fig. 136, g. Más próximo al arte clásico: un magnífico busto con casco, de «Leónidas» (hacia el año 480): *Id.*, II, I, págs. 163-164, fig. 75.

(7) Consecuencias políticas de la nueva táctica de la infantería pesada: J. HASEBROEK, *Griechische Wirtschafts- und Gesellschaftsgeschichte bis zur Perserzeit*, Tubingen, 1931, pág. 158; H. JEANMAIRE, *Couroi et Courètes*, págs. 130-131.

(8) Tirteo como testigo del nuevo ideal de la ciudad: cf. la memoria fundamental de W. JAGER, *Tyrtaios, über die wahre Arete, Sitzungsberichte*, de la Academia de Ciencias de Berlín, *Phil-hist. Klasse*, 1932, págs. 537-568; *Paideia*, I, págs. 119-132.

(9) La ética patriótica y guerrera de Tirteo me parece el reflejo de un momento característico de la evolución de la conciencia política griega, más que un temperamento específico de la raza doria: hemos de hallar idéntica inspiración en Calino de Éfeso, en plena Jonia, al producirse la invasión de los cimerios, esto es, poco antes de Tirteo (primera mitad del siglo VII).

(10) Campeones espartanos de los juegos olímpicos: E. NORMAN GARDINER, en G. DICKINS, *Journal of Hellenic Studies*, XXXII (1912), pág. 19, N° 106; *Athletics of the ancient world*, pág. 34.

(11) Deportistas espartanos; pequeños bronces arcaicos (600-530): CH. PICARD, *Manuel d'Archéologie grecque*, I, fig. 135, pág. 460, prototipos lejanos de la célebre *Corredora Barberini*, de un encanto equívoco tan cautivante, copia romana de un bronce del 460, aproximadamente: *Id.*, II, 1, págs. 161-162.

(12) Los primeros textos espartanos conocidos contienen breves inscripciones votivas grabadas en vasos de fines del siglo VII: DAWKINS, *Artemis Orthia*, página 76, fig. 54; pág. 111, fig. 86, 3.

(13) Glauco de Rhegium (segunda mitad del siglo V), como fuente de la historia musical de Plutarco: TH. REINACH, en WELL-REINACH, edic. de PLUTARCO, *De Musica, introduction*, págs. XI-XII, 37, ad § 89.

(14) Calendario de festividades espartanas: ZIEHEN, en PAULY-WISSOWA, IIR, III, 2, cols. 1508-1520, s. v. *Sparta*.

(15) Acerca de las máscaras votivas encontradas en gran número (más de 600) en las excavaciones del santuario de Artemisa Orthia: DAWKINS, *Artemis Orthia*, págs. 163-185, láms. 47-52 (las más antiguas se remontan a principios de siglo VII, *akmé*, hacia el 600).

(16) A propósito de la interpretación, difícil por cierto, del *Partheneion* de Alcman, cf. la bibliografía reunida por E. DIEHL, *Anthologia lyrica Graeca*², II, 1942, págs. 7-8, y sobre todo B. A. van GRONINGEN, *The Enigma of Alcman's Partheneion, Mnemosyne*, 3, III, (1936), págs. 241-261.

(17) La revolución reaccionaria de mediados del siglo VI: G. GLOTZ, *Histoire grecque*, I, págs. 349, 372-373; EHRENBERG, en PAULY-WISSOWA, s. v. *Sparta*, col. 1381; H. JEANMAIRE, *Couroi et Courètes*, pág. 548.

(18) Después del año 576, las victorias espartanas en los juegos olímpicos cesan bruscamente: sólo se anota una en el 552; luego, en forma esporádica, doce más, que se escalonan entre los años 548 y 400; finalmente, una en el 316. En su mayoría se trata de victorias logradas por los atalajes de las caballerizas reales, como la del rey Demarato o la de Cinisca, hija de Arquidamo: cf. GARDINER y DICKINS, citados más arriba, N° 10.

(19) Panorama, de la educación espartana clásica: W. KNAUTH, *Die spartanische Knabenerziehung im Lichte der Völkerkunde (Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts* XXIII, 1933, págs. 151-185); T. R. HARLEY, *The Public schools of Sparta* en *Greece and Rome*, 1934, III, págs. 124-139; P. ROUSSEL, *Sparte*, págs. 59-65. K. M. T. CHRIMES, *Acient Sparta, a Reexamination of the Evidence*, Manchester, 1949 (Public. of the Univ. of Manchester, Historical Series, 84); W. DEN BOER, *Laconian Studies*, Amsterdam, 1954, p. 238-298 («Aspects of the Spartan *Agoge*»). Pero nada exime de releer JENOFONTE, *Lac.*, 2; PLUTARCO, *Lyc*, 16-17; PLATON, *Leg.*, 1, 633 ac.

(20) Innovaciones tácticas de Ifícrates: R. COHEN, *La Grèce et l'hellénisation du Monde antique* [colección Clio], págs. 309-310; de Gorgias, Epaminondas y Pelópidas, cf. s. vv., PAULY-WISSOWA, VIII, cols. 1619-1620; V, cols. 2678-2679, 2683-2684 (SWOBODA); XIX, I, col. 380 (G. REINCKE).

(21) Recibir la educación del estado constituía ciertamente una condición necesaria para el ejercicio del derecho de ciudadanía en Esparta: JEN., *Lac.*, 10, 7; PLUT. *Inst. Lac.*, 238 F, 21. ¿Era ello suficiente? Así lo cree JEANMAIRE (*Couroi et Courètes*, pág. 490), pero no aporta una prueba concluyente; PLUT., *ibid.*, 22.

(22) *Les classes d'âge de la jeunesse spartiate:* véase con este título, además del artículo clásico de M. P. NILSSON, *Grundlagen des spartanischen Lebens*, Klio, 1912, págs. 308-340, mi memoria en *Revue des Études anciennes*, XLVIII, 1946, págs. 216-230. Esta reconstitución puede ser excesivamente artificiosa, y no ha convencido a todos mis lectores: ver por ej. Chr. PÉLÉKIDIS, *Histoire de l'Ephébie* attique, Paris 1952, pág. 58, n° 4.

(23) Βουαγος, jefe de patrulla; las inscripciones votivas que conmemoran las victorias de los jóvenes en los juegos de Artemis Orthia jamás dejan de mencionar este grado, sea porque el vencedor lo llevase, sea porque pudiera invocar un lazo de parentesco (o tal vez, me animaría a sugerir, de amistad, en el sentido estrictamente «griego» de la palabra) con un βουαγός: A. M. WOODWARD, en DAWKINS, *Artemis Orthia, págs. 290-291.*

(24) Los éforos condenaron a los músicos que habían añadido cuerdas suplementarias a la lira clásica de Terpandro, que era una lira heptacorde: C. DEL GRANDE, *Espressione musicale dei poeti greci*, Nápoles 1932, págs. 89-100; K. SCHLESINGER, *The Greek aulos*, Londres 1939, págs. 143; I. DÜRING, «Studies in musical terminology in 5th. century literature» (*Eranos*, XLIII, 1945, 176 y sigs. sobre todo 190-192). Según PLUTARCO, *Prof. in virt.*, 84 A, y *Agis*, 10, Frinis de Mitilene habría corrido la misma suerte; según PAUSANIAS, III, XII, 10, CICERÓN, *De Leg.*, II, 39, y BOECIO, *De Mus.*, I, 1, se trataría de Timoteo de Mileto; Boecio nos ha transmitido el texto griego de un decreto que habría sido lanzado contra el desdichado músico. Pero un examen atento de la lengua de este documento parece demostrar que se trata de una falsedad, imputable a cualquier gramático del tiempo de Trajano o de Adriano: BOURGUET, *Dialecte laconien*, páginas 154-159.

(25) El *aulos* ritmaba los movimientos de conjunto, no sólo en el ejército espartano, sino también en la marina de guerra ateniense, en la cual los remeros bogaban al *son del instrumento del τριηραύλης* (PAULY-WISSOWA, s. v. *Nautae*, XVI, 2, col. 2031).

(26) Maquiavelismo espartano del siglo IV: recuérdese el caso de Fébidas, que toma por sorpresa la Cadmea en el 382, aprovechando la circunstancia de una fiesta; o la incursión de Esfodrias por el Pireo, en plena paz, durante el año 378: JENOFONTE, *Hell.*, V, 2, 25-36; 4, 20-33.

(27) Acerca de la *cryptia*: H. JEANMAIRE, en último término, en *Couroi et Courètes*, págs. 550-588.

(28) Bailarinas espartanas; relieves del Museo de Berlín que reproducen una creación del escultor Calímaco (fines del siglo V): CH. PICARD, *Manuel d'Archéologie grecque*, II, ii, págs. 624-626, figs. 252, 253.

(29) Filolaconismo en la tradición griega: F. OLLIER, *Le Mirage spartiate*, 2 vol., Paris, 1932-1943.

(30) Timaia, mujer de Agis II: EHRENBERG, en PAULY-WISSOWA, IIR, VI, 1, cols. 1074-1075. Mujeres de negocios en la Esparta del siglo III: pienso en la madre de Agis, Agesícrata, y en su abuela Arquidamia «que poseían ellas solas más riquezas que todo el resto de los lacedemonios», en su mujer Agiatis, en Cratesilea, madre de Cleómenes; PLUT., *Agis*, 5, 23, 29.

(31) Acerca de las gimnopedias, el texto clásico es el de PLATÓN, *Leg.*, I, 633 c; cf. BÖLTE y ZIEHEN, en PAULY-WISSOWA, IIR, III, 2, cols. 1372, 1510. Hoy día está bien probado que la flagelación ante el altar de Orthia no era ese rito «primitivo» con que ha soñado la imaginación mórbida de los sociólogos modernos: JEANMAIRE, *Couroi et Courètes*, págs. 513-523; la llamada «justa de los quesos» no remplaza a la flagelación sino después del testimonio de CICERÓN, *Tusc.*, II, 34. La ceremonia atraía todavía a los turistas en pleno siglo IV *d. C.*; LIBANIOS, *Or.*, I, 23.

Mantendremos esta interpretación a pesar de la impertinente crítica hecha por W. DEN BOER, Laconian Studies, págs. 269-70 diciéndome que «to the clique of younger (helas ! *ter*) too self-confident historians»... Mi convicción se basa en precisiones cronológicas de JEANMAIRE, que olvida W. DEN BOER.

III. LA PEDERASTIA COMO EDUCACIÓN

(1) El amor griego: los estudios fundamentales siguen siendo los de K. O. MÜLLER, *Die Dorier* [2], Breslau, 1844, págs. 289-298, y M. H. E. MEIER, en J. S. ERSCH, J. G. GRUBER, *Encyclopädie der Wissenschften und Künsten*, IX, Leipzig, 1837, que conviene leer en la traducción francesa de L.-R DE POGEY-CASTRIES, *Histoire de l'Amour grec dans l'Antiquité, par M. H. E. Meier, augmentée d'un choix de documents originaux* (valiosa antología de textos históricos y literarios) *et de plusieurs dissertations complémentaires*, París, 1930. El tema, por supuesto, ha sido retomado con frecuencia: L. DUGAS, *L'Amitié antique d'après les Moeurs populaires et les Théories des Philosophes*, París, 1894; H. HOESSLI, *Eros, dit Männerliebe der Griechen* [3], Munster-Berlín, 1924; D. M. ROBINSON, E. J. FLUCK, *A Study of Greek love-names, including a discussion of paederasty* [Johns Hopkins University Studies in Archaelogy, XXIII], Baltimore, 1937; S. WIKANDER, *Der arische Männerbund*, Lund, 1938 y últimamente por J. Z. EBLINTON, *Greek Love*, New York, 1964. Pero nada he leído sobre el tema que me haya ayudado tanto como las enseñanzas de L. MASSIGNON.

(2) La lengua griega traduce una reprobación formal de la inversión; se la designa por medio de términos que significan: deshonrar, ultrajar, acción vergonzosa, conducta infame, impureza, costumbres innobles. Es explícito el menosprecio sobre todo para el sujeto pasivo: el que padece cosas vergonzosas, abominables. DE POGEY-CASTRIES, págs. 176, 307-311.

(3) La homosexualidad y las leyes: al parecer, sólo se la admitía legalmente en la Élida: XEN., *Lac.*, 2, 12; PLUT., *Pel.*, 19. En otras partes, inclusive en Creta o Esparta, donde, sin embargo, se la confesaba públicamente, la violación del efebo y las relaciones carnales estaban prohibidas y, teóricamente, eran objeto de sanción: STRAB., X, 483; DARESTE, HAUSSOULIER, REINACH, *Inscriptions juridiques grecques*, I, págs. 358-359, 451; XEN., *Lac.* 2, 13; *Conv.*, 8, 35; EL., V. H., III, 12. En Atenas la ley castigaba al esclavo pederasta y, entre los ciudadanos, la prostitución, el proxenetismo y la violación de un adolescente. Los reglamentos policiales atribuidos a Solón prohíben el acceso de los adultos a las escuelas (¿de primeras letras o de gimnasia?), frecuentadas por jóvenes: cf. los textos reunidos por DE POGEY-CASTRIES, págs. 284-290.

(4) Pederastia pura: los antiguos ya pretendieron, por ejemplo justificar las costumbres de Creta o de Esparta asegurando que éstas sólo autorizaban relaciones castas (textos citados en la nota precedente); pero los límites permitidos se extendían muy generosamente, y esta «pureza» nos parece tan equívoca y perturbadora como la del amor cortesado codificado por André le Chapelain en el siglo XIII. El amor prudente, σώφρων, permitía no pocos favores: besos, contactos, en una palabra, como lo precisa CICERÓN, *Omnia praeter stuprum..., complexus enim concubitusque permittunt palliis interjectis (De Rep.* IV, 4). No es necesario tener una concepción jansenista de la naturaleza humana para suponer que estas frágiles barreras no debían resistir mucho al desencadenamiento de la concupiscencia carnal. La tradición antigua es rica en anécdotas que contradicen esta tentativa apologética: por ejemplo, la que atribuye a Aristodemo, gobernador espartano de Oreos, el rapto violento de un adolescente (PLUT, *Amat. narr.*, 773-774).

Esto no significa que no encontremos entre los notables, por ejemplo Platón, un deseo de trascender el placer carnal: ver a este respecto la encantadora memoria de F. DAUMAS, *Sous le signe du gattilier en fleurs*, R. E.G. 74 (1961), págs. 61-68.

(5) La pederastia parece hallarse ausente en Homero: Ganimedes es solamente el escanciador, no el querido, de Zeus; entre Aquiles y Patroclo no existe más que una amistad de infancia y una fraternidad de combate. Cabe preguntarse si esta amistad no disimula una pasión más carnal: los modernos se inclinan algunas veces a pensarlo así (J. A. SYMONS, *The Greek poets*, III, pág. 80, citado por A. GIDE, *Corydon, OE. C.*, IX, pág. 299); los Antiguos no vacilaron en hacer otro tanto, como por ejemplo, según parece, Esquilo en sus *Mirmidones* (fr. 128; cf. LUC., *Am.*, 54).

Homero pudo ignorar deliberadamente una institución conocida en su tiempo: el panorama que él pinta de la vida heroica adolece de algunas omisiones (se las ha advertido sobre todo en materia de religión y de culto). Pero este silencio, deliberado o no, admite dos interpretaciones opuestas: una supervivencia de la civilización minoica, que habría rechazado con horror la brutalidad de estas costumbres guerreras importadas en el Egeo por los invasores nórdicos; o bien, por lo contrario, el efecto de un desarrollo más precoz de la conciencia moral en esta Grecia asiática, donde, en la época clásica, la pederastia, será juzgada con mayor severidad que en el resto del mundo helénico (cf. PLATÓN, *Conv.*, 182 bc). En pro de la primera hipótesis, cf. S. WIKANDER, *Der arische Männerbund*, Lund, 1938, que hace remontar los orígenes de nuestras fraternidades guerreras a los más lejanos tiempos de Europa.

(6) Hay mitos que canonizan la inversión: amores de Zeus y Ganimedes, Heracles y Iolao (o Hilas), Apolo y Jacinto, etcétera. Pero es difícil fechar la aparición de tales mitos. La epopeya de Heracles atribuida a Pisandro, que evoca la violación del joven Crisipo por Layo, no podía ser, como lo pretendía una tradición antigua a Hesíodo (KEYDELL, en PAULY-WISSOWA, XIX, 1, col. 144, s. v. PEISANDROS). La pederastia es celebrada normalmente por los grandes poetas líricos a partir de las postrimerías del siglo VII, desde Alceo hasta Píndaro.

(7) La pederastia como particularidad dórica: cf. K. O. MÜLLER, *Die Dorier* (véase arriba, nota 1); E. BETHE, *Die dorische Knabenliebe, ihre Ethik, ihre Idee*, Rheinisches Museum, LXII, 1907, págs. 438-475.

(8) La pederastia como iniciación mágica: el estudio que ha abierto la senda en este curioso dominio es el de E. CARPENTER, «Beziehungen zwischen Homosexualität und Prophetentum en *Jahrbuch für sexuelle Zwischenstufen unter besonderer Berücksichtung der Homosexualität*, Suppl. 1911.

(9) La ciudad griega, *club* de hombres: BARKER, *Greek political theory*, pág. 218. Pederastia y fraternidad guerrera: L. DUGAS, *L'Amitié antique*, pág. 87; en Creta (STRAB., X, 483) y en Tebas (PLUT., *Amat.*, 930) la costumbre determinaba que el amante ofreciese a su joven amado una armadura, esto es, su equipo completo de combatiente.

(10) La pederastia como rito de transmisión: la memoria fundamental es la de BETHE (ya citada en la nota 7), cuya tesis, criticada con aspereza desde su misma aparición (A. SEMENOV, «Zur dorischen Knabenliebe, *Philogus*, N F., XXIV, 1911, págs. 146-150; A. RUPPERSBERG, Εἰσπνήλας *ibid.*, págs. 151-154), acaba de ser retomada entre nosotros por H. JEANMAIRE, *Couroi et Courètes*, sobre todo, en las págs. 456-460, «los antecedentes de la teoría platónica del Amor».

BETHE y JEANMAIRE atribuyen gran valor a las inscripciones rupestres arcaicas (siglo VII) halladas en Thera por HILLER VON GARTHRINGEN: I. *G.*, XII, 3, 536 y sigs.; en último término, en PAULY-WISSOWA, IIR, V, 2, col. 2289. Se leen allí fórmulas como éstas: «Krimôn aquí cubrió a Amotiôn» (I, G., XII, 3, 538). «¡Por Apolo! Aquí es, en verdad donde Krimôn cubrió a (su) muchacho, el hermano de Baticles» (*ibid.*, 537; para la restitución y la puntuación, véase HILLER VON GARTHRINGEN, PAULY-WISSOWA, *loc. cit.*). Yo no veo en esto otra cosa que *graffiti* obscenos, del tipo de los que pueden leerse en Pompeya: *Hic ego cum veni futui futura sum hic...* (cf. n.° 56: una mano más reciente añadió: πόρνος:). Ninguno de los argumentos aducidos me parece que basta para convertir estos arranques sexuales en ceremonias religiosas que señalen solemnemente el ingreso del efebo en la confraternidad de los hombres: que los caracteres sean de gran dimensión no me parece tampoco prueba satisfactoria para considerar estos *graffiti* como inscripciones votivas. La roca donde fueron encontrados se halla por lo menos unos 60 metros al oeste del santuario de Apolo Carneio y al sudoeste del emplazamiento de las dedicatorias religiosas (*I. G.*, XII, 3, 351-373), que JEANMAIRE relaciona arbitrariamente; si bien es cierto que domina el solar donde se levantaba el gimnasio de los efebos, ¡éste data de cinco o seis siglos después!

(11) La pederastia y los atentados contra los tiranos: véase el conjunto de hechos reunidos por MEIER-DE POGEY-CASTRIES, *Histoire de l'Amour grec*, páginas 160-168.

(12) La significación cultural de Teognis de Megara ha sido notablemente ilustrada por W. JAGER, *Paideia*, I, págs. 227-247. J. CARRIÈRE, *Théognis de Mégare*, tesis de París, Gap, 1948, págs. 155-162.

(13) Acerca de los románticos amores de Teognis por Cirno, véanse los extractos de las *Elegías* reunidos por DE POGEY-CASTRIES, *Histoire de l'Amour grec*, págs. 235-237.

(14) Pederastia «filosófica» o vínculo pasional entre maestro y discípulo: testimonios en MEIER-DE POGEY-CASTRIES, *ibid.*, pág. 84.

(15) Sobre las lesbianas de Baudelaire, sus predecesoras románticas y sus contemporáneas (TH. GAUTIER, DE BANVILLE, etcétera), cf. la edición crítica de las *Fleurs du Mal*, de J. CRÉPET-G. BLIN, París, 1942, págs. 271-275.

(16) Defensa e ilustración de Safo: U. VON WILAMOWITZ-MÖLLENDORF, *Sappho und Simonides*, Berlín 1913; TH. REINACH, edición (póstuma, a cargo de A. PUECH) de *Alcée et Sapho*, París, 1937, págs. 168-176; y, desde luego, la obra de RENÉE VIVIEN.

IV. LA ANTIGUA EDUCACIÓN ATENIENSE

(1) ¿Cuándo se instituyó la efebía clásica? He aquí una cuestión muy controvertida. Como lo veremos más adelante (2ª parte, cap. II), la efebía en su forma clásica de servicio militar obligatorio por dos años, sólo nos resulta bien conocida a partir del 337-335. U. VON WILAMOWITZ-MÖLLENDORF, *Aristoteles und Athen*, I, Berlín, 1893,

págs. 193-194 y, después de él, A. BRENOT, *Recherches sur l'Ephebie attique et en particulier sur la date de l'Institution*, BEHE, 229, París, 1920, han pretendido que la efebía no había existido con anterioridad. Hipótesis inadmisible, que abusa ilegítimamente del argumento *a silentio* y subestima por hipercrítica la significación de un testimonio como el de ESQUINES, *Amb.*, 167, el cual declara que, pasada la infancia, hacia el 370, sirvió dos años como «miliciano»: cf. V. CHAPOT, *Quand fut instituée l'Éphebie attique, Revue de Synthèse historique*, 34 (1922), págs. 105-111; J. O. LOFBERG, *The Date of Atheneian ephebia, Classical Philology*, 20 (1925), págs. 330-335. El problema cobró de nuevo actualidad cuando L. ROBERT publicó un texto epigráfico del juramento efébico, que hasta entonces sólo conocíamos a través de Estobeo y Pólux: *Études épigraphiques et archéologiques*, también en BEHE 272, París, 1938, págs. 296-307. Este juramento se presta bajo la advocación de una serie de divinidades de carácter arcaico, lo cual parece llevarnos muy lejos en el pasado. H. JEANMAIRE, *Couroi et Courètes*, págs. 464-507, cree que este juramento es efectivamente muy antiguo y, por ende, también la efebía, pero ésta, mero «rito pasajero» al principio, no habría adquirido su carácter definitivo hasta la época de la guerra del Peloponeso, a manera de imitación de la ἀγωγή espartana. Juramento arcaizante, más bien que arcaico vuelve a decir A. PIGANIOL, *Les Origines de l'Éphebie attique, Annales d'Histoire (économique et) sociale*, XI, 1939, págs. 212-213, criticando a G. MATHIEU, *Remarques sur l'Éphebie attique, Mélanges Desrousseaux*, París, 1937, págs. 311-318, para quien la efebía sería una generalización del régimen existente desde el siglo V para los huérfanos de guerra, «pupilos de la Nación»: la institución habría nacido, ciertamente, como una imitación de Esparta, pero sólo después de la derrota del año 404, y no tuvo carácter obligatorio hasta después del 338. Ver también más abajo, en la pág. 539, n. 5.

(2) Teognis y Píndaro como expresión del ideal aristocrático: sigo siempre a W. JAGER, *Paideia*, I, págs. 291-342, y a J. CARRIÈRE, *Theognis*, págs. 177-240.

(3) Competiciones deportivas para niños: el punto delicado consiste en determinar la edad de estos «niños»: ¿eran adolescentes de más de diecisiete años, o «juniors» de doce a dieciséis?: NORMAN GARDINER se inclina por la primera hipótesis en el caso de los juegos olímpicos, y por la segunda en el caso de los juegos Nemeos, Ístmicos y Panateneos: *Athletics of the ancient world*, pág. 41. Es notable que las expresiones Ἰσθμικοί o Πυθικοί παῖδες se empleen comúnmente durante las épocas helenística y romana para designar categorías de edad en catálogos, o en listas de victorias, agonísticas: cf., por ejemplo, los textos reunidos por L. ROBERT, en *Revue de Philologie*, 1930, págs. 46, n. 1; BEHE, 272, pág. 24.

(4) El escolio, como género literario-tipo de la antigua cultura aristocrática: W. JAGER, *Paideia*, I, págs. 294 y sigs., y siguiendo en esto a R. REITZENSTEIN, *Epigramm und Skolion, ein Beitrag zur Geschichte der alexandrinischen Dichtung*, Giessen, 1893, y F. JACOBY, *Theognis, Sitzungsberichte*, de la Academia de Ciencias de Berlín, *Phil.-hist. Klasse*, 1931, págs. 90-180.

(5) Significado educativo de las elegías de Solón: el trabajo fundamental sigue siendo el de W. JAGER, *Solons Eunomie*, en los mismos *Sitzungsberichte*, 1926, págs. 69-94.

(6) Ostracoforia escrita: J. CARCOPINO, *L'Ostracismo athénien*², Paris, 1935, págs. 78-87, láms. I-III.

(7) Fecha de aparición de la escuela: fuera de Atenas se hallan los siguientes testimonios: en Quíos, poco antes de la batalla de Iade, 496, al derrumbarse el techo de una escuela, sepultó a ciento diecinueve niños (H. D. T., VI, 27); en Astipalaia, año 492, el pugilista Cleomedes, en un acceso de locura, masacró a sesenta niños en una escuela (PAUS., VI, 9, 6).

(8) Con relación al mito anticristiano de una Hélade que funda su cultura espiritual sobre la exaltación de las virtudes corporales, bastará con que me remita a uno de los que vulgarizaron en Francia el «pensamiento» nazi: J. E. SPENLÉ, *Nietzsche et le problème européen*, París, 1943, pág. 239.

V. EL APORTE INNOVADOR DE LA PRIMERA ESCUELA SOFISTA

(1) Carácter elemental de la educación ática en tiempos de Pericles: O. NAVARRE,

Essai sur la rhétorique grecque avant Aristote, París, 1900, págs. 25-26; M. DELCOURT, *Périclès*, París, 1939, págs. 65-69.

(2) Las más antiguas escuelas de medicina: R. FUCHS, en TH. PUSCHMANN, M. NEUNBURGER, J. PAGEL, *Handbuch der Geschichte der Medizin*, I, lena, 1902, págs. 191-193.

(3) Ninguna «escuela» propiamente hablando entre los viejos Físicos de Mileto: A. J. FESTUGIÈRE, *Contemplation et Vie contemplative selon Platon*, París, 1936, págs. 32-33 y App. I, págs. 461-463.

La escuela filosófica como cofradía religiosa: este hecho, señalado en primer lugar por G. LUMBROSO, *Ricerche alessandrine*, en *Memoire* de la Academia de Turín, 1873, pág. 268, ha sido objeto de un penetrante estudio por parte de P. BOYANCÉ, *Le Culte des Muses chez les Philosophes grecs, Études d'Histoire et de Psychologie religieuses*, Paris, 1936, págs. 232-241 (escuela pitagórica), 261-267 (la Academia), 299-300, 310-322 (el Liceo), 322-327 (escuela epicúrea).

(4) No prejuzgo sobre la identidad de Antifón de Ramnunte, autor de quince discursos judiciales y políticos de derecha, con Antifón el Sofista, de quien se conservan importantes fragmentos de filosofía política (DIELS, *Vorsokratiker*, § 80, o mejor GERNET, a continuación de los *Discours* del anterior, colección «Budé», París, 1923): me basta con dar aquí cabida al primero que haya sido un técnico de retórica. ¿Es necesario identificar a ambos personajes? Querella vana, dada la falta de elementos suficientes para alimentarla: los partidarios de cada una de las dos hipótesis cargan a sus adversarios el *onus probandi*.

(5) Cronología y carrera de los sofistas: véanse, por ejemplo, los datos que, aporta K. PRÄCHTER, en F. UEBERWEG, *Grundriss der Geschichte der Philosophie*, I [12], págs. 112-119.

Protágoras, nacido en Abdera, Tracia, hacia el 485, *akmé* hacia el 446-440; estuvo varias temporadas en Atenas; murió hacia el 411.

Gorgias de Leontini, Sicilia, nacido hacia el 483; fue por primera vez a Atenas en el 427, en calidad de embajador; muerto en el 376 (¿en la corte del tirano Jasón de Fere?), en Tesalia.

Antifón, hijo de Sofilo, del demo de Ramnunte, nacido hacia el 480, logógrafo y retórico, condenado a muerte en el 411 por su política de extremismo oligárquico y por traición al gobierno reaccionario de los Cuatrocientos.

Pródico de Ceos, en las Cícladas, nacido hacia el 465; Sócrates habría sido discípulo suyo, si hemos de prestar crédito a PLATÓN: *Men.*, 96 d; *Prot.*, 341 a; *Charm.*, 163 d.

Hipias de Elis, en el Peloponeso, parece haber sido aproximadamente de la misma época que Pródico.

(6) Sobre los sofistas, cf. en las historias generales del pensamiento griego: E. ZELLER, W. NESTLE, *Die Philosophie der Griechen in ihre geschichtliche Entwicklung dargestellt*, I, II [6], Leipzig, 1920, págs. 1278-1441; TH. GOMPERZ; *Les Penseurs de la Grèce*, traducción francesa [3] I, París, 1928, págs. 452-536. El trabajo fundamental, para el presente estudio, es el H. GOMPERZ, *Sophistik und Rhetorik, das Bildungsideal des* ΕΥ ΛΕΓΕΙΝ *in seinem Verhältnis zur Philosophie des V. Jahrhunderts*, Leipzig-Berlín, 1912, con las primeras páginas de H. VON ARNIM, *Sophistik, Rhetorik, Philosophie in ihrem Kampf und die Jugendbildung*, introducción a su obra *Leben und Werke de Dio von Prusa*, Berlín, 1898, págs. 4 y sigs.

Desde el punto de vista de la historia de las ciencias: A. REY, *La Science dans l'Antiquité* (III), *la Maturité de la pensée scientifique en Grèce*, París, 1939, páginas 46-67; y de la educación: W. JAGER, *Paideia*, I, págs. 425-489.

(7) Acerca del relativismo fenomenista de Protágoras: P. NATORP, *Forschungen zur Geschichte des Erkenntnissproblems im Alterthum: Protagoras*... Berlín, 1884 y, en parte (relativismo objetivo, no ya subjetivismo), V. BROCHARD, *Études de Philosophie ancienne et de Philosophie moderne*, París, 1912, págs. 23-29, a pesar de TH. GOMPERZ, *Penseurs de la Grèce*, págs. 494-505.

Sobre el nihilismo filosófico de Gorgias, UEBERWEG-PRACHTER, pág. 89, y la crítica de H. GOMPERZ, *Sophistik und Rhetorik*, págs. 1-35.

Para una sobreestimación análoga del pensamiento de Hipias, cf., más abajo, la nota 11.

(8) La tesis de O. NAVARRE, *Essai sur la Rhétorique grecque avant Aristote*, París, 1900, sigue siendo necesaria para completar en el plano técnico el análisis de H. GOMPERZ, *Sophistik und Rhetorik*.

(9) Dependencia de Gorgias respecto de Empédocles: H. DIELS, *Gorgias und Empedokles, Sitzungsberichte*, de la Academia de Ciencias de Berlín, *Phil.-hist. Kl.*, 1884, págs. 343-368; E. GRIMAL. *A propos d'un passage du Ménon: une définition tragique de la couleur, Revue des Études grecques*, LV (1942), páginas 1-13.

(10) Las figuras gorgiánicas han podido ser estudiadas, por ejemplo, en San Agustín o en Sidonio Apolinar: M. COMEAU: *La Rhétorique de saint Augustin d'après les Tractatus in Iohannem*, París, 1930, págs. 46-70; A. LOYEN, *Sidoine Apollinaire et l'esprit precieux en Gaule aux derniers jours de l'Empire*, París, 1943, VIII, págs. 133-134.

(11) La gravedad de Hipias: generalmente, es discutida; así, L. ROBIN, *La Pensée grecque et les Origines de l'Esprit scientifique*, París, 1923, pág. 172. De todos modos, el esfuerzo de E. DUPRÉEL, *La légende socratique et les sources de Platon*, Bruxelles, 1922, para aumentar sus méritos y hacer de él un gran espíritu, una personalidad equivalente a la de Pico de la Mirándola, o inclusive de un Leibniz, parece injustificada: cf., por ejemplo, las severas críticas de A. DIÈS, *Autour de Platon*, París, 1927, I, págs. 229-237.

(12) Acústica: traduzco así, para abreviar, la μουσικὴν de *Prot.*, 318 e. Relacionado con los λογισμοί (problemas aritméticos), con la astronomía y la geometría, el término ya no designa la «cosa de las Musas», la cultura intelectual tomada en conjunto, sino más bien la ciencia matemática iniciada por Pitágoras, el estudio de la estructura numérica de los intervalos y del ritmo: cf. mi *Saint Augustin et la Fin de la Culture Antique*, París, 1937, págs. 40-44.

(13) En cuanto a los estudios literarios de los sofistas, cf. siempre NAVARRE, *Essai sur la Rhétorique grecque*, págs. 40-44.

(14) Investigación científica y educación: sobre el actual estado de la investigación véase el libro publicado en francés con este título, de J. STRZYGOWSKI, *Les Documents bleus*, 5, París, 1932, y mi nota: *Manque de tradition et erreur de méthode, en Foyers de notre Culture, (Rencontres 9)*, París, 1942, págs. 134-140.

(15) Testimonios de cómicos acerca de Sócrates: E. CAVAIGNAC, *Musée Belge*, XXVII (1923), págs. 157-167.

(16) La cuestión socrática: encontraremos una discusión concisa de sus avatares, desde J. JOELL (1893) a E. DUPRÉEL (1922), H. VON ARNIM (1923) y H. GOMPERZ (1924), en la recopilación, ya citada, de A. DIÈS, *Autour de Platon, Essais de critique et d'histoire*, París, 1927, I, págs. 127-143. El problema no ha dejado de replantearse nunca: véase W. D. ROSS, *The Problem of Socrates, Proceedings of the Classical Association*, Londres 1933, págs. 7-24; A. E. TAYLOR, *Socrates*, Londres, 1932; H. KUHN, *Sokrates, ein Versuch über den Ursprung der Metaphysik*, Berlín, 1934; G. BASTIDE, *Le Moment historique de Socrate*, París, 1939; TH. DEMAN, *Le Témoignage d'Aristote sur Socrate*, París, 1943; W. JAGER, *Paideia*, II, Londres, 1945, págs. 13-76.

Cito, de pasada, una fórmula de A. E. TAYLOR, *Varia Socratica*, Oxford, 1911, pág. 30.

(17) La escuela de Sócrates como comunidad ascética y erudita, H. GOMPERZ, *Die Sokratische Frage als geschichtliches Problem, Historisches Zeitschrift*, CXXIX, 3 (1924), págs. 377-423; recensión de A. DIÈS, *Autour de Platon*, I, págs. 229-237.

(18) Desarrollo del deporte profesional: NORMAN GARDINER, *Athletics of the ancient world*, págs. 99-106; A. H. GILBERT, *Olympic decadence, Classical Journal*, XXI (1925-1926), págs. 587-598.

VI. LOS MAESTROS DE LA TRADICIÓN CLÁSICA: PLATÓN

(1) Significación de los Pequeños Socráticos desde el punto de vista de la historia de la pedagogía: resumo aquí el aporte de las sólidas páginas consagradas al tema por H. VON ARNIM en la ya citada introducción a su *Dio von Prusa*: págs. 21 (Esquine), 21-25 (escuelas de Megara y de Elis-Eretria), 25-32 (esenciales: Aristipo), 32-43 (Antístenes y los Cínicos).

(2) Conferencias de propaganda: Aristipo había publicado seis libros de *Conférences*, Διατριβαι (DL. II, 84-85); VON ARNIM (*ibid.*, pág. 30) demuestra que éstas establecen una transición entre las exhibiciones propagandísticas de los primeros Sofistas y las disertaciones populares de los cirenaicos y cínicos del siglo III: Teodoro, Bión, etcétera, que tantos imitadores tendrían más tarde.

(3) Honorarios de las lecciones de Aristipo: los textos vacilan entre 1000 (PLUT., *Lib. educ.*, 4F) y 500 dracmas (DL., II, 72); el cómico Alexis hablaba de 6000, pero se trata de una exageración bufonesca (ATH., XII, 544E): VON ARNIM, *ibid.*, pág. 25.

(4) Platón, educador: J. A. ADAMSON, *The Theory of Education in Plato's Republic*, Londres, 1903; R. L. NETTLESHIP, *The Theory of Education in the Republic of Plato*, Chicago, 1906; P. FRIEDLÄNDER, *Plato*, I, *Eidos, Paideia, Dialogos*, Leipzig, 1928; II. *Die Platonischen Schriften*, Leipzig, 1930, págs. 363 y sigs.; 670 y sigs.; J. STENZEL, *Plato der Erzieher*, Leipzig, 1928; W. JAGER *Paideia*, II-III, Londres 1945.

(5) Admito la autenticidad de las *Cartas* VII y VIII de Platón: cf. las noticias de la edición SOUILHÉ, colección «Budé», París, 1926, donde se hallará la historia de esta cuestión tan discutida: cf. la bibliografía que trae G. GLOTZ (R. COHEN), *Histoire Grecque*, III, París, 1936, pág. 409, n. 102; agregar: G. R. MORROW, *Studies in the Platonic epistles, Illinois Studiès in Language and Litterature*, XVIII, University of Illinois, 1935; G. PASQUALI, *Le lettere di Platone*, Florencia, 1938; E. DESPLACES, *Un livre nouveau sur les Lettres de Platon, Revue de Philologie*, 1940, págs. 127-135.

(6) Platón contra Tirteo (*Leg.*, I, 628e-630e): este texto ha sido valorizado como es debido y comentado con agudeza por E. DESPLACES, *Platon et Tyrtée, Revue des Études grecques*, LV (1942), págs. 14-24.

(7) El siglo IV, siglo de mercenarios: H. W. PARKE, *Greek mercenary soldiers from the earliest times to the battle of Ipsos*, Oxford, 1933.

(8) ¿Qué era la Academia?: P. BOYANCÉ, *Le Culte des Muses chez les Philosophes grecs*, pág. 261, resume el debate: ¿una asociación de sabios (U. VON WILAMOWITZ-MÖLLENDORF, *Platon*, Berlín, 1920, págs. 270 y sigs.; *Antigonos von Karystos, Philologische Untersuchungen*, IV, Berlín, 1881, págs. 279 y sigs.; H. USENER, *Organisation der Wissenschaftlichen Arbeit, Vorträge und Aufsätze*, Leipzig-Berlín, 1907, págs. 67 y sigs.), o bien una universidad (E. HOWALD, *Die Platonische Akademie und die moderne Universitas litterarum*, Berna, 1921)?

(9) La Academia como cofradía de las Musas: P. BOYANCÉ, *ibid.*, págs. 261-267; sobre la heroización de Platón, *ibid.*, págs. 259-261, 267-275, y O. REVERDIN, *La Religion de la Cité platonicienne*, París, 1945.

(10) Acerca de *Les Procès d'impiété intentés aux Philosophes à Athènes aux V-IVᵉ siècles*, cf. el trabajo aparecido con este título, de E. DERENNE, en *Bibliothèque de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Liége*, XLV, Liége, 1930.

(11) Carácter sagrado del emplazamiento de la Academia: CH. PICARD, *Dans les Jardins du héros Académos, Institut de France, Séance publique annuelle des cinq Académies du jeudi 25 octobre 1934, Discours*, París 1934. Bajo iniciativa y auspicio de P. ARISTOPHRON (*L'Academie de Platon*, París, 1933), la Academia de Atenas había emprendido *in situ* varias excavaciones que, desdichadamente, debieron interrumpirse cuando comenzaban a resultar fructuosas: véase la crónica en *Bulletin de Correpondance hellénique*, de 1930 (t. LIV, págs. 459-460) a 1937 (t. LXII, págs. 458-459), o *Jahrbuch des Deutschen archäologischen Instituts, Archäologischer Anzeiger*, sobre todo 1934, cols. 137-140 (plano: *Abb.* 8).

(12) La exedra de Platón: a fin de ayudar al lector moderno para una «composición de lugar», recordaré los mosaicos (romanos, pero que reproducen un original helenístico) del museo de Nápoles y de la villa de Torlonia-Albani, que representan una asamblea de filósofos (¿los siete sabios?): G. W. ELDERKIN, *American Journal of Archaeology*, XXXIX (1935), págs. 92-111; O. BRENDEL, *Römische Mitteilungen*, LI (1936), págs. 1-22, y nuevamente ELDERKIN, *ibid.*, LII (1937), págs. 223-226.

(13) Tableros murales usados en la Academia para los ejercicios prácticos de clasificación (cf. ARSTT., P. A., I, 639a): A. DIÈS, *Notice* en su edición de la *Politique*, colección de «Budé», París, 1935, pág. XXVII.

(14) Influencia de la medicina y, sobre todo, de la ciencia higiénica sobre el pensamiento de Platón: cf. W. JAGER, en el admirable capítulo que abre el tomo III de su *Paideia*, págs. 3-45, «La medicina griega como paideia».

(15) Problemas de aritmética elemental: Platón no hace más que indicarlos con una palabra: τολογισμόν (*Resp.*, VII, 522 c), λογιστική (525 a.), λογισμοί (*Leg.*, VII, 809 c, 817 e). De manera un poco más precisa, en *Leg.*, VII, 819 c, describe los juegos aritméticos que, según él, se usaban en las escuelas egipcias y que, orientados hacia la aritmética pura, permitían realizar «las aplicaciones de las operaciones aritméticas indispensables», τὰς τῶν ἀναγκαίων ἀριθμῶν χρήσεις.

En *Leg.*, VII, 809 c, Platón asocia el estudio del cálculo al conjunto de conocimientos necesarios para la guerra, para los asuntos domésticos y para la administración de la ciudad. Este carácter práctico y concreto aparece con mayor nitidez *e contrario* en aquellos pasajes en que Platón, al definir la orientación abstracta, científica y desinteresada que juzga conveniente dar a su propedéutica matemática, la opone al empleo esotérico generalmente aplicado (y que también él admite para el primer grado, elemental, destinado a la masa, *Leg.*, VII, 818 a): a los aprendices de filósofos la aritmética pura no les servirá, como a los negociantes y mercaderes, para calcular ventas y compras (*Rep.*, VII, 525 c), ni tampoco introducirá en sus razonamientos números que representen objetos visibles o materiales (525 e); además, eliminará toda falta de libertad y toda codicia en esas aplicaciones (*Leg.*, VII, 747 b).

(16) Papiros matemáticos egipcios: A. REY, *La Science dans l'Antiquité* (I), *la Science orientale avant les Grecs*, París, 1930, págs. 201-287.

(17) Concepción racional, geométrica, de la astronomía platónica: cf. las páginas clásicas de P. DUHEM, *Le Système du monde, Histoire des doctrines cosmologiques de Platon à Copernic*, t. I, París, 1913, págs. 94-95; t. II, págs. 59 y sigs. (bibliografía anterior, pág. 67, n. 1); A. RIVAUD, *Le Système astronomique de Platon, Revue d'Histoire de la Philosophie*, II, (1928), págs. 1-26. Se la relacionará provechosamente con la concepción no menos apriorística de la acústica: cf. A. RIVAUD, *Platon et la Musique*, en la misma *Revue*, III (1929), págs. 1-30.

(18) *Cursus platónico de estudios*. Debo justificar brevemente la solución adoptada, que acaso parezca exceder en precisión cuanto autoriza el testimonio de los textos, (pero cf., se refiere a este problema casi en el mismo sentido: F. EGERMANN, *Platonische Spätphilosophie und Platonismem hei Aristoteles, Hermes,* 87 (1959), págs. 133-142).

Existe, en efecto, cierta dificultad en hacer concordar los dos cuadros educativos que suministran. *La República* (II-III y VII), por una parte, y *Las Leyes* (II y VII), por otra. No ignoro con cuánta desconfianza debe mirarse cualquier tendencia a lograr artificialmente una armonización entre las diversas obras de Platón: cada una de ellas, en cierto sentido, resulta en todo irreductible respecto de las otras; sin embargo, creo que, a pesar de su diferente perspectiva, aquellos dos cuadros se complementan bastante. *Las Leyes* describen detalladamente la educación más elemental, en un sentido más «popular», que los libros II-III de *La República* sólo esforzaban someramente y destinaban al conjunto de la clase noble de los φυλακες esta «pequeña educación», σμικρὰ παιδεία (*Leg.*, V, 735 a), se opone ya en las mismas *Leyes*, a una «educación más cuidadosa», ἀκριβεστέρα παιδεια (*Leg.*, XII, 965 b), destinada exclusivamente a los miembros del Consejo Nocturno (*Leg.*, XII, 961 a y sigs.) y a los jefes de Estado, en una palabra, a los personajes equivalentes a los gobernadores-filósofos de *La República*, la cual describe sus elevados estudios precisamente bajo la denominación de παιδεια η ακριβεστατη (*Rsp.*, VII, 503 d). Si este ciclo superior de estudios no se analiza explícitamente en *Las Leyes*, por lo menos está prevista su existencia, insistiéndose en que el estudio profundo del conjunto de las ciencias matemáticas debe reservarse a una pequeña minoría de espíritus de *élite* τινες ολιγοι concepto que nos remite a la selección propiciada en la *Rsp.*, VII, 537 ac; este estudio culmina, siempre según *Las Leyes* (*Leg.*, VII, 818 d), con la misma visión de conjunto, en el mismo estudio comparativo que prevé *La República* (VII, 537 bc).

Establecida esta equivalencia: educación de *Las Leyes* = *educación de los* φυλακες de *La República*, quedan por superar ciertas discordancias aparentes y, por precisar las etapas cronológicas. Según la *Rsp.*, II, 376 e-377a, la educación comienza por la μουσική (incluidos los γραμματα), es decir, antes que la gimnasia. A ésta se le reservan dos o tres años de servicio obligatorio que terminan a los veinte años (VIII, 537 b). *Las Leyes* (VII, 795 d) presentan inversamente la gimnasia antes que la música. Como por una parte *Las Leyes* determinan que los niños terminen el *Kindergarten* a los seis

años cumplidos (VII, 794 c.), y por otra parte (809 e) prescriben que cursen los estudios literarios a los diez, podría llegar a interpretarse en definitiva que, contrariamente a *La República, Las Leyes* colocan el período reservado a la gimnasia entre los siete y los nueve años cumplidos, esto es, al principio, y no ya al final, de ciclo escolar.

Pero esto no es lícito: 1) La exposición del libro VII de *Leg.*, 795 d y sigs., consagrado a la gimnasia, se presenta tras un corte (797 e), como si continuase la exposición que los libros I-II (641 c-673 e) ya habían asignado al papel que de la *μουσικῄ* en la educación (a propósito de la reglamentación de los banquetes). 2) Después de retomar el estudio de los *γϱάμματα* (809 e y sigs.) y de la música (812 b y sigs.), Platón vuelve en *Las Leyes* al tema de la educación física (813 a y sigs.), retomando así el orden seguido en *La República.* 3) En la primera exposición sobre la gimnasia (*Las Leyes,* VII, 795 d y sigs.) se incluyen (796 e) los desfiles con armas y los desfiles de caballería con ocasión de las procesiones solemnes, que ciertamente forman parte, tanto en el pensamiento de Platón como en las costumbres atenienses de su época, de las atribuciones de los efebos mayores y no los niños de siete a nueve años. 4) Es muy verosímil que si Platón, tanto en *Leg.* como en *Rsp.*, pensó principalmente en la efebía a propósito de la gimnasia (ya he señalado el énfasis puesto en la preparación militar: así ocurre en *Leg.*, VII, 794 c, 804 c...), ésta entendida en el sentido de educación física, debía acompañar todo el proceso educativo, comenzando desde la infancia, sin concretarse exclusivamente a un período determinado, salvo en los dos o tres años de servicio militar. Así lo prueban, por lo demás, los programas de los juegos atléticos (*Leg.*, VIII, 832 d y sigs.), que prevén tres categorías de participantes masculinos (833 s): los niños, los muchachos impúberes y los adultos, y dos categorías en el atletismo femenino (833 cd): menores de trece años, mayores de trece años (con exclusión de las mujeres casadas). Téngase, pues, por seguro que *Las Leyes* deseaban que el atletismo se practicase no menos en la edad «secundaria» (de diez a diecisiete años) que en la «primaria». Pero ésta, de seis a nueve años cumplidos, ¿se consagraba por entero a la sola educación física? Si *Las Leyes* destinan expresamente tres años, desde los diez a los trece años, al estudio de los *γϱάμματα*, como este término cubre la explicación de los autores (la polémica de *Leg.*, VII, 810 c y sigs., torna, como lo hemos visto en el texto, a la de *Rsp.*, II, 377 a y sigs.; X, 595 a y sigs.), dominio reservado a la enseñanza secundaria, esos estudios suponen ya adquirido el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Para esto no eran muchos tres años (desde los siete a los diez años), dado el atraso técnico de la pedagogía en la escuela primaria antigua. Platón alude a esta técnica: primero se aprenden las letras, luego las sílabas, agotando todas las combinaciones posibles (*Rsp.*, III, 402 ab; *Pol.*, 227 e-278 b). En el texto explico la distribución de los estudios secundarios en tres ciclos: 1) de los diez a los trece años, predominio de lo literario; 2) de los trece a los dieciséis, predominio de lo artístico; 3) de los dieciséis a los diecisiete, predominio de las matemáticas. Pero según se ha visto, Platón quiere que el niño se inicie en las matemáticas desde la infancia (*Rsp.*, VII, 536 d; 537 a; *Leg.*, VII, 819 b); el papel que le atribuye en esta selección asegura que su estudio no se interrumpa desde esos primeros rudimentos recibidos en la escuela primaria. Es probable, por ende, como ya lo he supuesto, que la distinción entre los tres ciclos no sea tan tajante como parece a primera vista: es, sobre todo, una cuestión de más o de menos, de repartición entre tres órdenes de disciplinas que siempre se estudian más o menos la una a la par de la otra.

(19) *Μακϱοτέϱα ὁδός*: véase la nota de WILAMOWITZ: *Platón*, II, páginas 218-220.

(20) Al mostrar que la filosofía platónica, en último análisis, desemboca en una Sabiduría contemplativa de orden personal, no ya colectiva, no hago más que retomar por mi cuenta las profundas observaciones de W. JAGER, *Paideia*, II, págs. 271-278, 353-357; cf. III, págs. 197-212.

VII. LOS MAESTROS DE LA TRADICIÓN CLÁSICA: ISÓCRATES

(I) Sobre Isócrates: F. BLASS, *Die attische Beredsamkeit*[2], II, Leipzig, 1892; MÜNSCHENER, en PAULY-WISSOWA, IX, 2, cols. 2146-2227, s. v. *Isokrates*, 2; G. MATHIEU, *Les Idées politiques d'Isocrate*, París, 1925; A. BURK (discípulo de E. DERUP), *Die Pädagogie des Isokrates, als Grundlegung des humanistischen Bildungsideals im Vergleich mit den zeitgenössischen und den modernen Theorien*, en *Studien zur Geschichte und Kultur des Altertums*, XIV, 3/4, Wurtzbourg, 1932; W. JAGER, *Paideia*, III, págs. 46-155. W. STEIDLE, *Redekunst und Bildung bei Isokrates*, 80 (1952), págs. 257-296; J. DE ROMILLY, *Eumoia in Isocrates or the political importance of creating good will*, JHS. 1958, págs. 92-101; S. CECCHI, *La Pedagogía di Isocrate, Rivista di Studi Classici*, 1959, págs. 118-133.

(2) Isócrates sacrificado a Platón: es lo que le reprocho a W. JAGER en mi nota: «Le Siècle de Platon, à propos d'un livre récent», *Revue Historique*, CXCVI (1946), págs. 142-149.

(3) Isócrates, padre del humanismo: véanse los autores citados, y criticados, por W. JAGER, *Paideia*, III, pág. 300, n. 2.

(4) *Φιλοσοφία* y *φιλοσοφεῖν* en Isócrates: cf. los textos reunidos por S. PREUSS, *Index Isocrateus*, Leipzig, 1904, pág. 104.

(5) Composición del *Panegírico*: testimonios en G. MATHIEU, E. BREMOND, *Notice* en su edición, t. II, pág. 5, n. 7.

(6) Isócrates y Socrátes: H. GOMPERZ, *Isokrates und Sokratik, Wiener Studien*, XXVII (1905), págs. 163 y sig.; XXVIII (1906), págs. 1 y sigs.

(7) Fechas del contacto de Isócrates con Gorgias durante su estancia en Tesalia: en último término, G. MATHIEU, *Introduction* a la edición «Budé» de *Isocrate*, t. I, pág. 11, n. 1.

(8) La *Vida de Isócrates*, del Ps. PLUTARCO (837 B) informa que , «según referencias de algunos, abrió primero una escuela *επιχιου*»; vulgarmente se traduce por *εν χιω*: ¿no ocultará tal vez una fecha, señalada con el nombre de un arconte, lamentablemente desfigurado? Cf. W. JAGER, *Paideia*, III, pág. 302, n. 32.

(9) ¿Redactó Isócrates un tratado teórico sobre arte oratoria? Parece que no: el que circuló bajo su nombre, en la antigüedad, debía ser apócrifo: [PLUT.] *Isoc.*, 838 E; *V. Isoc.*, 148, 151; CIC., *Inv.*, II, 7; QUINT., II, 15, 4; O. NAVARRE, *Essai sur la Rhétorique grecque avant Aristote*, pág. 117.

(10) Alcidamante: J. VAHLEN, *Der Rhetor Alkidamas, Gesammelte Schriften*, I, págs. 117 y sigs. (= *Sitzungsberichte* de la Academía de Ciencias de Viena, *Phil.-hist.* Cl., XLIII (1863), págs. 491-528); G. REINHARDT, *De Isocratis aemulis*, disertación en Bonn, 1873, págs. 6-24.

(11) *Promedio del número de alumnos presentados en la Escuela de Isócrates*: hubo en total un centenar de alumnos ([PLUT.] *Isoc.*, 837 C); la duración de los estudios podía extenderse a tres o cuatro años (*Isoc., Ant.*, 87: «Entre tantos alumnos no faltaban quienes han pasado tres años conmigo, y otros cuatro»). Tomemos tres años, cifra sin duda superior al término medio; Isócrates enseñó durante cincuenta y cinco años (393-338), lo cual arroja un promedio de 100 × 3: 55 = 5,45 alumnos por año.

La cifra máxima de nueve años corresponde a su primera tentativa de enseñanza *ἐπιχίου* [PLUT.] *Isoc.,* 837 B. ISÓCRATES mismo habla de «tres o cuatro» alumnos selectos, asociados en trabajos de «seminario» (*Panath.*, 200).

Hace lo mismo R. JOHSON, *A Note on the Number of Isocrate's pupils,* AJPh. 1957, págs. 25-36.

(12) Ideas políticas de Isócrates: véase la tesis de G. MATHIEU, citada más arriba (nota 1), y W. JAGER, *Paideia*, III, págs. 46-155.

(13) Isócrates abandona Atenas, donde la democracia arruina la cultura, para pasarse al lado de Filipo, paladín del helenismo: resumo aquí el juicio, un poco optimista, de W. JAGER, *ibid.*, págs. 152-155.

(14) He invertido ligeramente la intepretación tradicional de *Pan.* 50 para así tomar en cuenta las acertadas observaciones de A. AYMARD. *Isócrates* IV (Paneg.), 50, en *Mélanges V. Magnien*, Toulouse 1949, págs. 3-9; ver también a W. JÄGER, *Paideia*, II, págs. 79-80.

(15) Las relaciones entre Isócrates y Platón han sido objeto de numerosos y contradictorios estudios. Una lista de ellos puede hallarse en A. DIÈS, *Autour de Platon*, II, pág. 407, n. 1; MATHIEU, BREMOND, *Introduction* a su edición de *Isocrate*, t. I, p. IX, n. 3 (cf. págs. 155-157); G. MÉRIDIER, en su edición de *Euthydème,* págs. 133 y sigs.; pág. 137, n. 1; DIÈS, *Introduction à La République*, páginas LVI y sigs.; L. ROBIN,

en su edición de *Phédre*, págs., XXII y sigs., CLXI y sigs; agregar: R. FLACELIÈRE, *L'Éloge d'Isocrate à la fin de du Phédre, Revue des Études grecques*, XLVI (1933), págs. 224-232; G. MATHIEU, *Les Premiers Conflits entre Platon et Isocrate et la date de l'Euthydème, Mélanges G. Glotz*, París, 1932, II, págs. 555-564; *Notice* en su edición de la *Antidosis*, edición «Budé» de *Isocrate*, III, París, 1942, págs. 90-94; y, por último, W. JAGER, *Paideia*, III, Londres, 1945, *pass.* (cf. pág. 364, s. v. *Isocrates and Plato*), etc. (ya que el debate no cesa de cobrar actualidad).

No me animo a considerar como científicas las conclusiones de ninguno de estos eruditos. Es necesario conocer las circunstancias que tornan azarosa la investigación y que, hasta que no se modifique el actual orden de conocimientos, la condenan al fracaso: 1) Imprecisión en la respectiva cronología de las obras de los dos autores; por importantes que sean los progresos alcanzados, particularmente en lo que atañe a los *Diálogos* platónicos, después de Campbell y Lutoslawski, no pocas incertidumbres subsisten todavía: el *Busiris* ¿es anterior o posterior a *La República*? Cf. A. DIÈS, *Autour de Platon*, II, pág. 247.

2) Imprecisión en las alusiones de Isócrates: uno de los rasgos característicos de su estética (¡y bien que habrán de imitarlo muy a menudo sus sucesores!) consiste en evitar las designaciones precisas: habla de sus adversarios empleando fórmulas vagas como aquella de «los que se entregan a las discusiones» o «a la filosofía». ¿Se trata de Platón? ¿O de Antístenes? ¿O de ambos? Problema abierto. Además bien puede ocurrir que Isócrates trace un retrato compuesto, tomando ciertos rasgos de un determinado grupo de filósofos, y otros de otro grupo, inclusive de los sofistas del tipo de Alcidamante.

3) Incertidumbre, por fin, en cuanto al valor que debe atribuirse a los juicios de Platón. Así, al terminar el *Fedro* (278d-279b) pone en labios de Sócrates un elogio de Isócrates; ¿debemos tomarlo en serio? (FLACELIÈRE, y ya el propio Isócrates, *Ep.*, V). ¿Y si se tratase de una ironía? (ROBIN). Y aun tomándolo literalmente, ¿qué significa en realidad? ¿Es un elogio de lo que Isócrates ha llegado a ser en los días en que escribe Platón? (WILLAMOWITZ, *Platón* [2], II, pág. 212) ¿o un lamento por las hermosas promesas que representaba Isócrates en su juventud, es decir, en el momento en que se atribuye ese elogio a Sócrates (digamos, hacia el 410), y que no se cumplieron a la postre? TH. GOMPERZ, *Penseurs de la Grèce*, II, pág. 438).

(16) Aristóteles y la enseñanza de la retórica en el seno de la Academia: cf. en último término W. JAGER, *Paideia*, III, págs. 147, 185-86, que remite al trabajo de su discípulo F. SOLMSEN, *Die Entwicklung der aristotelischen Logik und Rhetorik, Neue Philologische Untersuchungen*, IV, Berlín, 1929.

SEGUNDA PARTE

I. LA CIVILIZACIÓN DE LA «PAIDEIA»

(1) Acerca de la educación helenística, el trabajo fundamental sigue siendo hasta ahora el librito de E. ZIEBARTH, *Aus dem griechischen Schulwesen, Eudemos von Milet und Verwandtes* [2], Leipzig, 1914; añadiremos también la obra de M. P. NILSSON, *Die hellenistische Schule*, Munich 1955; consúltense también las páginas, ricas, pero forzosamente someras, de P. WENDLAND, *Die hellenistich-römische Kultur in ihren Beziehungen zu Iudentum Christentum* [2-3], *Handbuch zum Neuen Testament*, 1, 2, Tubingen, 1912 y de A.-J. FESTUGIÉRE, *Le Monde gréco-romain au temps de Notre-Séigneur*, 1, *Le cadre temporel*, París, 1935, págs. 64-94, y la obra de M. ROSTOVZEFF, citada luego en la nota 4.

(2) Documentos escolares de origen egipcio (en su mayor parte datan del Imperio Romano; pero hay también buen número de la época ptolemaica, lo que permite verificar el principio, aquí sentado, de una perfecta homogeneidad en la tradición pedagógica desde la conquista de Alejandro hasta los tiempos bizantinos): existe una selección, que puede manejarse cómodamente, reunida por E. ZIEBARTH, *Aus der antiken Schule, Sammlung griechischer Texte auf Papyrus, Holztafeln, Ostraka* [2], *Kleine Texte für Vorlesungen und Uebungen herausgegeben von* H. LIETZMANN, N.° 65, Bonn, 1913; para una primera elaboración: P. BEUDER, *Qua ratione Graeci liberos docuerint, papyris, ostracis, tabulis en Aegypto inventis, illustrantur*, disertación en Munster, 1911. Es preciso tener al día estos resúmenes: un catálogo completo en la fecha de su publicación (peca más bien por exceso, pues consigna como escolares ciertos documentos de orden más bien científico que pedagógico, sobre todo en el campo de las matemáticas, era el compilado por P. COLLART, *Les Papyrus scolaires. Mélanges Desrousseaux*, París, 1937, págs. 69-80. Agregar los recientes descubrimientos: O. GUÉRAUD-P. JOUGUET, *Un livre d'écolier du III*[e] *siècle avant Jésus-Christ, Publications de la Société Royale Egiptienne de Papyrologie, Textes et Documents*, II, El Cairo 1938, cuyo rico comentario remite a muchos textos importantes (ténganse en cuenta las indicaciones precisas que aporta la reseña de A. KÖRTE, *Archiv für Papyrusforschung*, XIII (1938-1939), págs. 104-109, sobre todo en cuanto a la fecha: después del 217 y antes del 200).

(3) Dedico este voto y estas excusas a L. ROBERT: nadie tan calificado como él para brindarnos el estudio de primera mano que aún hace falta sobre la educación griega durante las épocas helenística y romana; cf., mientras se aguardan las investigaciones que este mismo autor nos ha ofrecido ya sobre el tema afín de los concursos, especialmente en *Études épigraphiques et philologiques, Bibliothèque de l'École pratique des Hautes-Études (Sciences historiques et philologiques)*, t 272, págs. 7-112: *Fêtes, musiciens et athlètes*.

Uno de los mejores especialistas en la materia es Martin NILSSON, dándonos en su *Die hellenistiche Schull* Munich 1955, una rápida y brillante síntesis (explica el caso manifestando lo que es para él «la escuela por excelencia», es decir el gimnasio de los efebos; los estudios literarios los despacha en pocas páginas). En cuanto a los estudios

que discuten mis tesis, y sobre todo en lo que se refiere al régimen de la efebía, véase tal polémica en mi obra *L'Antiquité Classique*, 1956, págs. 235-40.

(4) Síntesis recientes sobre la civilización helenística: no pienso tanto en la mediocre compilación de A. H. M. Jones, *The Greek city from Alexander to Justinian*, Oxford, 1940 (acerca de la educación véanse, entre otras, las págs. 220-225, 285, y las notas correspondientes, págs. 351-353, 365), como en la gran obra de M. Rostovtzeff, *The Social and economic history of the Hellenistic world*, 3 vol., Oxford, 1942 (para nosotros cf. págs. 1084-1095, 1058-1960, y *pass.*; notas: páginas 1588-1590, 1596-1600). Consúltese también la edición alemana, póstuma, *Die hellenistische Welt, Gesellschaft und Wirtschaft*, 3 vols., Stuttgart, 1955-56. Los libros de que disponíamos hasta ahora eran demasiado superficiales, sobre todo en materia de educación y ya no estaban al día; pueden consultarse actualmente las obras de: W. W. Tarn, *Hellenistic Civilizacion*, 3.ª Ed. revised by the Author and G. T. Griffit, Londres 1951; M. Hadas, *Hellenistic Culture, Fusion an Diffusion*. New York, 1959.

Acerca de la helenización de Oriente, cf. la nota de E. Bikerman, *Sur une Inscription grecque de Sidon* (en honor del hijo de un sufeta vencedor en la carrera de carros durante los Juegos Nemeos, hacia el 200 a.C.), en *Mélanges syriens offerts a M. R. Dussaud*, París, 1939, I, pág. 91-99.

(5) La noción de «ciudadano del mundo», llamada a tan grandes destinos, sobre todo en el pensamiento estoico, aparece en los prolegómenos de los tiempos helenísticos en labios de Dionisio de Sinope, y fue preparada por Antifón y Teofrasto: cf. J. Mewaldt, *Das Weltbürgertum in der Antike, Die Antike*, II (1926), págs. 177-190.

(6) Παιδεία = *humanitas* = cultura; cf. mi nota en *Saint Augustin et la Fin de la Culture antique*, París, 1938, págs. 552-554, donde remito a P. De Labriolle, *Pour l'Histoire du mot Humanitas, Les Humanités, Classes de Lettres*, VIII (1931-1932), págs. 427, 478-479.

(7) La παιδεια y la vida de ultratumba: resumo aquí la tesis establecida (con algunos retoques) sobre la base de las investigaciones simultáneas de P. Boyancé, *Le Culte des Muses chez les Philosophes grecs. Études d'Histoire et de Psychologie religieuses*, París, 1936; F. Cumont, *Recherches sur le Symbolisme funéraire des Romains*, París, 1942 y también mías, Μουσικὸς 'Ανήρ, *Études sur les scènes de la Vie intellectuelle figurant sur les Monuments funéraires romaines*, Grenoble, 1938 (ténganse en cuenta los útiles datos complementarios aportados por A.-J. Festugiére en su reseña de la *Revue des Études grecques*, LII (1939), págs. 241-243), y en la conclusión añadida en la reimpresión anastática, págs. 315-323, Roma 1954; ver también *Le Symbolisme funéraire des Romains, Journal des Savants*, 1944, págs. 23-37, 77-86.

II. LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

(1) La educación de los esclavos griegos, que yo sepa, no ha sido aún objeto de una investigación sistemática: cf. algunas indicaciones suministradas por E. Ziebarth, *Aus dem griechischen Schulwesen* ², pág. 39, n. 1; M. Rostovtzeff, *The Social and economic history of the hellenistic world*, II, pág. 1106; III, página 1600, n. 51, cuando apareció nuestra primera edición; ahora disponemos de una buena investigación, realizada por Cl. A. Forbes, *The Education and Training of Slaves in Antiquity*, en las *Transactions of the Amer Philol. Society*, 86 (1955), págs. 321-360.

Ya Aristóteles aconsejaba a los amos que educasen a aquellos esclavos de quienes aguardaban un servicio equivalente al de los hombres libres (*Oec.*, A, 1344, a 23 y sigs.); Aristóteles sabía que en Siracusa existían verdaderas escuelas «domésticas» para esclavos (*Pol.*, A, 1255, b 22 y sigs.): una comedia de Férécrates (segunda mitad del siglo v) llevaba como título Δουλοδιδάσκαλος «el profesor de los esclavos» (Ath., VI, 262 B).

Según la correspondencia de Zenón (siglo III a. C.) parece que los jóvenes esclavos recibían, en las palestras, una educación deportiva que les permitía convertirse en campeones profesionales: Psi., 418, 340, y sobre el particular, M. Rostovtzeff, *A Large estate in Egypt, in the third century B. C.*, Madison, 1922, págs. 60, 172-173; C. Préaux, *Lettres privées grecques relatives à l'Éducation*, en *Revue Belge de Philologie et d'Histoire*, VIII (1929), págs. 757-800. En Dorilea, durante la época imperial romana, hallamos un «gimnasiarca de hombres libres y de esclavos» (Ditt., *Or.*, 479, 9), lo cual prueba que estos últimos frecuentaban el gimnasio y participaban en la distribución gratuita de aceite. Un rescripto de Vespasiano (*SPAW.*, 1935, pág. 968, I, 25) prohíbe, al parecer, la enseñanza de la medicina a los esclavos (cf. R. Herzog, *ibid.*, pág. 1013): por tanto, ello da a entender lo que se les permitía.

Pero cabe hacer algo más que multiplicar tales inferencias indirectas: habría que reunir los testimonios positivos. Los hay: cf. en *Egyptus*, XV (1935), páginas 1-66, la memoria consagrada por A. Zambon, en los Διδασκαλικαί, a los «contratos de aprendizaje» celebrados en el Egipto griego, que se han conservado en los papiros: ciertos individuos eran contratados por los amos para enseñar a algunos de sus esclavos jóvenes, y no se trata únicamente de la enseñanza de un oficio «servil»: así, por ejemplo, N° 29 (Bgu., 1125), un año de instrucción para aprender a tocar el doble oboe, διαυλειν (13 a. C.), n° 30 (P. Oxy., 724), dos años para aprender la estenografía (155 d. C.)

(2) Aristóteles y la educación: tal vez el lector se asombre de que esta *Historia* se limita a invocar solamente de paso el testimonio del gran filósofo, sin consagrarle un estudio particular. Es que la obra pedagógica de Aristóteles no me parece presentar los mismos caracteres de originalidad creadora que los de Platón o de Isócrates. Sus ideas, su práctica (como fundador del Liceo, cofradía filosófica sostenida financieramente por la generosidad de Filipo y de Alejandro), sólo reflejan en este sentido las de su tiempo, y si en más de una oportunidad dan la sensación de prefigurar las de la era helenística, téngase presente que la actuación de Aristóteles se halla ubicada en un punto intermedio, cronológicamente situado entre las dos fases de la historia griega.

El mejor estudio sobre el tema sigue siendo el de M. Defourny. *Aristote et l'Education, Annales de l'Institut supérieur de Philosophie* (de Lovaina), IV (1920), págs. 1-176.

(3) Legislación sobre instrucción escolar obligatoria: Lo que Aristóteles (*loc. cit.*) considera característico de las ciudades aristocráticas es la presencia de la magistratura llamada παιδονομια que para él no existía más que en Esparta y en Creta. Pero simboliza e implica toda la organización estatalizada de la educación. La ausencia de esta magistratura especializada en otras ciudades griegas, y particularmente en Atenas, acarreaba consiguientemente una libertad total de la educación (el Estado carecía de todo instrumento regular de control y, por ende, de coerción).

Sigo siendo escéptico en cuanto a los esfuerzos que se han intentado para establecer la existencia de una legislación ateniense sobre la instrucción escolar obligatoria (así, por ejemplo, P. Girard, *L'Education athénienne*, págs. 39-41): el texto fundamental que se invoca al respecto es el de la Prosopopeya de las Leyes en el *Critón*, donde Platón le hace decir (50 d): «Dime: ¿tienes tú alguna crítica que formular a las normas que rigen entre nosotros...; en cuanto a la instrucción de la infancia y a la educación? ¿No eran acaso buenas las que se habían instituido al respecto y que imponían a tu padre la obligación de educarte por medio de la música y de la gimnasia?» Pero, sin hablar del tono oratorio de este texto, para valorarlo basta considerar que Platón se refiere aquí a las Leyes no escritas, a la Costumbre, sin que sea necesario imaginar una ley positiva y formal (¿y cuál era la sanción?) que obligase al padre de familia a enviar a sus hijos a las escuelas de enseñanza primaria y de gimnasia.

La fuerza de la costumbre bastaba igualmente para explicar que alguien pudiese, como lo hace Demóstenes, *Aph.*, I, 46 reprochar a un tutor negligente el haber defraudado a los profesores de su pupilo al no pagarles sus honorarios.

En cuanto a las leyes escolares de Solón, citadas por Esquines (*Tim.*, 9, 12), si no son de todo punto imaginarias, sólo conciernen a las buenas costumbres y tienden a reprimir el desarrollo de la pederastia, sin preocuparse por reglamentar positivamente la educación.

En lo que atañe a las magistraturas, sólo la estrategia pudo desempeñar cierto papel en la supervisión de la educación, pero únicamente en función de la efebía y en cuanto era ésta un institución militar. La famosa inscripción Ditt., *Syll*, 956, en la cual el demo de Eleusis honra al estratego Derkilos por «la generosidad de que ha dado muestras en materia de educación de los niños del demo», no prueba en modo alguno que la instrucción primaria formase parte de las atribuciones normales de la estrategia:

tal vez se felicitase a Derkilos por una actitud de «evergetismo» que habría adoptado para con el demo, no como magistrado, sino a título personal (fechas: ¿350? ¿320? Cf. DITT., *ad. loc.*: P. GIRARD, *L'Education athénienne*, 51-53). El único acto legislativo que tuvo en Atenas relación directa con la pedagogía fue aquel decreto, célebre en los anales de la epigrafía, dictado por iniciativa de Arquino, bajo el arcontado de Euclides (403-2), por el cual se prescribía la adopción del alfabeto jónico (ÉFORO, fr. 169, *Didot*): la prescripción se extendía a la enseñanza, según lo advierte un escoliasta de Dionisio de Tracia (E. BEKKER, *Anecdota Graeca*, II, pág. 783, donde es preciso corregir παρὰ Θηβαίοις por παρά 'Αθηναίοις).

(4) Acerca de los gimnasios en el Egipto helenístico: P. JOUGUET, *La Vie municipale dans l'Égypte romaine*, París, 1911, págs. 67-68; TH. A. BRADY, *The Gymnasium in Ptolemaic Egypt. Philological Studies in honor of Walter Miller (= The University of Missouri Studies*, XI, 3), Columbia (Miss.), 1936, páginas 9-20; M. ROSTOVTZEFF, *The Social and Economic history of the Hellenistic world* (III), pags. 1395, 1588, n. 23.

(5) Consultar la obra de Chr. PÉLÉKIDIS, *Histoire de l'Ephébie attique des origines à 31 avant Jesus-Christ*, París 1962; estudio preciso y profundo que nos dispensa de recurrir a bibliografía anterior; acerca del problema de los orígenes, ver págs. 7-79 (actualmente el autor no admite la hipótesis de Wilamowitz sobre la ley por la que se inclinaba Epicrates, págs. 9-14). Esta misma autora nos ha prometido otro trabajo que trataría la historia de la efebía ateniense justo hasta su desaparición; consúltense: P. GRAINDOR, *Études sur l'Éphebie attique sous l'Empire*, en *Musée Belge*, XXVI (1912), págs. 165-208; M. ROSTOVTZEFF, *Hellenistic World* (III), pág. 1506, n. 12.

Sobre Les Chlamydes noires des Éphèbes athéniens, cf. la nota de P. ROUSSEL en *Revue des Études anciennes*, XLIII (1941), págs. 163-165.

Sobre el juramento de los efebos, ver la obra de G. DAUX, *Deux stèles d'Acharnes, Mélanges Anastasios K. Orlandos*, Atenas 1964, (I), págs. 79-84.

(6) Reforma de la efebía en el siglo III: Chr. PÉLÉKIDIS, *op. cit.*, págs. 170-172, se sitúa entre los años 303-2 y 267-6, o bien en el 295 o mejor todavía en el 292-1.

(7) Nuestra primera edición incluía una larga nota, que hemos intentado seguir a partir del material epigráfico, sobre la evolución numérica del efectivo de efebos. El trabajo fue retomado y ampliado por Chr. PÉLÉKIDIS, y gracias a este esfuerzo hemos podido seguir sus conclusiones: ver sobre todo los cuadros de las págs. 165, 184 y las págs. 147, 283-287.

Ver también: F. M. MITCHELL, *The Cadet Colonels*, en: *Transactions of the Amer. Philol. Society, 92* (1961), págs. 347-357 (relaciones entre la efebía y los oficiales militares); A. W. YETHA, *The Athenian Ephebeia towards the End of the fourth Century B. C.*, en Proceedings of the African Classical Association (Salisbury), 1 (1958), págs. 44-47 (otra causa bien distinta pudo contribuir a la decadencia de la efebía militar: piénsese en el papel creciente que desempeñaban los mercenarios).

(8) Los extranjeros en la efebía atica: Chr. PÉLÉKIDIS, op. cit.; págs. 186-96 (y el cuadro de esta última página: origen geográfico de estos efebos): considera otras hipótesis diferentes a las que nosotros habíamos manejado: ¿hijos de metecos? ¿aspirantes a los derechos cívicos?

Estos efebos extranjeros eran inscritos aparte en los catálogos bajo la rúbrica de ξένοι, «extranjeros» a partir del 119-8 a. C., «Milesios», (en el 84-92, y a partir de C. en el 111-2 y 115-6), επεγγαφοι, «inscritos a continuación» (a partir del 141-2). El problema que plantea este término de «Milesios» se trata también en L. ROBERT, *Hellenica*, II p. 76, n° 6.

(9) Desaparición de los instructores militares: los instructores de jabalina y de arco desaparecieron desde el año 39/38 antes de nuestra era (*IG* ², II, 1043); los de catapulta, a fines del mismo siglo I. El *hoplomachus* subsiste aún, pero su prestigio decae: nombrado primeramente en tercer término, cede su lugar al hegemón al paidotriba y aun al secretario, por ejemplo en *IG* ², II, 1973 (40/1-53/54 d. C.).

(10) Acerca de los *paidotribas* de los efebos atenienses, cf. J. JÜLICHER, PAULY-WISSOWA, s. v., XVIII, 2, 2390-2391. Aparece desde el 269/268 a. C. (*IG* ², II, 665, 25): a diferencia del cosmeta, magistrado anual, elegido sobre todo por su autoridad moral (cf., por ejemplo, *IG* ², II, 1106, 25 y sigs.), un profesional que permanece en servicio ininterrumpido durante muchos años (ejemplo, *IG* ², II, 1969, 4: 45/46 d. C.);

desde el siglo II se lo confirma a título «vitalicio» en sus funciones, δια Βιον. Conocemos de esta suerte la carrera de cierto Aristón, hijo de Afrodisio, sin duda nieto de un homónimo que ya había sido paidotriba de efebos en el 61/62 (*IG* ², II, 1990): aparece en funciones poco después del 102 (*IG* ², II, 2017), designado con carácter «vitalicio» en 118/119 (*IG* ², II, 2030), siempre en servicio entre el 125/126 (*IG* ², II, 2037). Más notable aún es la carrera de Abascanto, hijo de Eumolpo, primero simple «instructor», παιδευτής, bajo el paidotribato del anterior, en el 125/126 (*IG* ², II, 2037) fue promovido a paidotriba titular en el 136/137 y falleció después de ejercer el cargo por espacio de no menos de treinta y cuatro años (*IG* ², II, 2097, 190; cf. su epitafio *IG* ², II, 6397).

Un hipopaidotriba aparece en el 36/37 de nuestra era (*IG* ², II, 1967). Su prestigio, modesto en un principio, irá luego aumentando; también se lo designa luego con carácter vitalicio, a partir de fines del siglo II (*IG* ², II, 2113, 30: hacia 183/184-191/192).

(11) Este adiestramiento para la vida deportiva, mundana y cívica proseguía después, ya pasada la efebía, en los clubes juveniles, νεοι, cuya institución se halla bien atestiguada (excluida Atenas), particularmente en el Asia Menor: cf. F. POLAND, PAULY-WISSOWA, *s. v. Neoi*, XVI, cols. 2401-2409; C. A. FORBES, *Neoi, a contribution to the Study of Greek Associations, Philological Monographies published by the American Philological Association*, Middleton, 1933. Tenían con frecuencia un gimnasio propio y desarrollaban en sumo grado sus propias actividades cuasi-parlamentarias: asamblea, consejo, magistraturas.

(12) La efebía, fuera del Ática: cf. la vieja tesis latina de M. COLLIGNON, *Quid de collegiis epheborum apud Graecos, excepta Attica...*, París, 1877, el artículo de OEHLER, PAULY-WISSOWA, V, 2741-2746, A. H. M. JONES, *The Greek city*, págs. 220-225, 351-353; C. A. FORBES, *Greek physical education*, págs. 179-257; M. P. NILSSON, *Die hellenistiche Schule*, págs. 34-42 así como nuestras notas a este respecto: *L'Antiquité Classique*, 25, 1956, págs. 236-240; (la edad de la efebía variaba mucho según la ciudad: 14 años en Egipto, 18 en Atenas; y también su duración: tres años en Chios; dos en Apollonis o Cicico, uno en la Atenas helenística y en Egipto, como señalamos en la pág. 172). Efebía en Efeso, J. KEIL, *Anzeiger* de la Academia de Ciencias de Viena, *Philol-hist. Kl.*, 1951, págs. 331-6; en Chipre, T. B. MITFORD, *Opuscula Archaelogica*, VI *(Skrifter Svenska Institut Rom.*, XV, 1950), n° 12; en Cirenaica: S. APPLEBAUM, *Journal of Roman Studies*, 1950, pág. 90.

(13) Participación de los efebos en las fiestas religiosas: M. P. NILSSON, *op. cit.*, págs. 61-75.

(14) En los reinos helenísticos ¿la efebía estaba organizada con miras a preparar reclutas para el ejército? M. ROSTOVTSEFF así lo sostiene en cuanto al reino de Pérgamo (*The Social economic history of the Hellenistic World*, págs. 809-810, 1524, n. 82), pero los textos que cita no bastan para establecer que la preparación militar fuese en ella objeto de particular insistencia (cf. en el mismo sentido que nosotros, L. ROBERT, en *Revue des Études grecques*, 1935, pág. 332): comprobamos en efecto, lo mismo que en Atenas, la persistencia de los ejercicios bélicos: la jabalina y el arco (DITT, *Or.*, 339, 37; L. ROBERT, *Études anatoliennes*, París, 1937, págs. 201-202), pero no veo que esa supervivencia tenga mayor significación en Pérgamo que en el Ática. En cuanto a οι διά τῶν ὅπλων ἀγῶνες de DITT., *Or.*, 764, 24, acaso se trate simplemente de una carrera pedestre «con armas», y no de combates de esgrima: cf. para Atenas, P. GRAINDOR, *Musée Belge*, XXVI (1922), pág. 166, y actualmente, en general M. LAUNEY, *Recherches sur les armées hellénistiques*, I-II, París, 1949-1950.

(15) Vínculos indirectos, pero estrechos, entre la efebía y el ejército ptolemaico: cf. siempre M. LAUNEY, *op. cit.*, con los hechos reunidos por TH. A. BRADY, *Mélanges Miller* (arriba citados, nota 4), págs. 15-16, y M. ROSTOVTSEFF... *Hellenistic World* (III), página 1588, n. 23: por ejemplo, los oficiales cumplen a menudo las funciones de gimnasiarcas, PREISIGKE, *S. B.*, 2264, 7456... Lo mismo en Cireno: *África Italiana*, III (1930), pág. 189.

(16) La efebía egipcia: P. JOUGUET, *La Vie municipale dans l'Egypte romaine*, París, 1911, págs. 67-68, 150-160 (reproduciendo *Revue de Philologie*, 1910, págs. 43-56); E. BICKERMANN, la misma *Revue*, 1927, págs. 367-368, TH. A. BRADY, artículo citado, nota 4; M. ROSTOVTSEFF... *Hellenistic World* (III), pág. 1395. M. P. NILSSON, *Die*

hellenistiche Schule, págs. 85-98; Et. BERNARD, *Epitaphes métriques d'un Peídotribe* (Hermonopolis Magna, fines del s. II, principios del III d. C.) BIFAO, 60 (1960), págs. 131-50.

(17) He escogido ex profeso el vocablo ambiguo «clase» para traducir el vocablo técnico αἵρεσις: los papirólogos vacilan entre dos acepciones (cf. P. JOUGUET, *Vie municipale*, pág. 155): «clase», en el sentido militar, promoción anual; «*alumni* of particular years» (así M. ROSTOVTSEFF, *Hellenistic World*, pág. 1059), o bien, en sentido escolar, equipo, «small groups in order to facilitate instruction» (TH. A. BRADY, *Mélanges Miller*, págs. 12-13). Los textos que tenemos entre manos son oscuros: WILCKEN, *Chrest*, I, 141, 142; *Bulletin de la Société Archéologique d'Alexandrie*, XXIV (1929), pág. 277, n. 3. M. P. NILSSON, *op. cit.* pág. 91, insiste sobre el hecho de que la palabra *hairesis* es normalmente antepuesta a un nombre propio en genitivo: «¿Name des Stifters oder des Obmanes?»

(18) Acerca de los «ἀπὸ γυμανασίου» del Egipto romano, cf. P. JOUGUET, *La Vie municipale*, págs. 79-86. Admito que, prácticamente, esta expresión equivale a 'ἀπο εφηβείας (*BGU*. 1903, 2), aun cuando P. JOUGUET (pág. 83) reserve la posibilidad de una distinción (pero, ¿quien frecuentaba entonces los gimnasios si no los efebos?) y de que, por otra parte, esa expresión sea sinónima de οἱ ἐx του γυμνασίου (cf. ROSTOVTSEFF, *Hellenistic World*, pág. 1059): BRADY (*Mélanges Miller*, pág. 11) vacila en confundirlas, pero la reciente publicación de *P. Oxy.*, 2186 allana la dificultad: la expresión εx του γ. parece limitarse a la época lágida (*APF.*, II, 548, 26; V. 415-416, 13, 17; *SEG.*, VIII, 504, 531, 641, 694), y he aquí que *P. Oxy.*, 2186, enumera para la fecha 260 d. C. nueve generaciones de ἐx του γυμνασιου cf. *P. Amh., 75, PSI.* 457 Ver siempre NILSSON, *op. cit.*, pág. 92: es un título distintivo que indica la clase social: el Heleno frente al Copto.

(19) Efebos inscriptos con mucha anticipación: no se piense con demasiada rapidez en comparar este procedimiento con el de los padres británicos que reservan anticipadamente un asiento para su hijo en cualquier *public school* de renombre; como lo sugiere P. JOUGUET, puede tratarse simplemente de un rasgo de generosidad espontánea o requerida: los padres participan en los gastos de la efebía en nombre de su pequeño vástago, efebo honorario (*Vie municipale*, página 152). Cf. además *PSI*. 1223-1224.

* (20) Se trata de una inscripción en el British Museum, publicada por M. N. TOD, *An ephebic Inscription from Memphis, Journal of Egyptian Archaelogy*, 37 (1951), págs. 86-99, y bien comentada por J. L. ROBERT, *Bull. Epigr. (REG.)*, 1952, nº 180: dice que procedería más bien de Leontopolis (Tel. Moqdam).

* M. P. NILSSOM: *Die hellenistiche Schule*, págs. 34-42 (así como nuestras notas a este respecto: *L'Antiquité Classique*, 25, 1956, págs. 236-240; la edad de la efebia variaba mucho según la ciudad: 14 años en Egipto, 18 en Atenas; y también su duración: tres años en Chios, dos en Apollonis o Cicico, uno en la Atenas helenística y en Egipto, como señalamos en la pag. 172). Efebia en Efeso, J. KEIL, *Anzeiger* de la Academia de Ciencias de Viena, *Philol. hist. kl.*, 1951, págs. 331-6; en Chipre, T. B. MITFORD, *Opuscula Archaelogica*, VI (*Skrifter Sveuska Institut Rom*, XV, 1950), n.º 12; en Cirenaica; S. APPLEBAUM, *Journal of Roman Studies*, 1950, pág. 90.

(21) Magistraturas helenísticas que controlan la educación: véanse los materiales reunidos en los artículos consagrados por DAREMBERG-SAGLIO y PAULY-WISSOWA a las palabras *gymnasiarchia* (G. GLOTZ, *D. S.*, II, 2, págs. 167 a-1684 b), γυμνασιαρχος (J. OEHLER, *P. W.*, VII, cols. 1969-2004), *kosmetes* (P. GIRARD, *D. S.*, 2, pág. 865 ab), xοσμητής (PREISIGKE, *P. W.*, XI, cols. 1490-1495), *sophronistes* (P. GIRARD, *D. S.*, IV, 2, págs. 1399 b-1400 b) σωφρονισται (J. OEHLER, *P. W.*, IIR, III, cols. 1104-1106), εφήβαρχος (ID., *P. W.*, V, 2, cols. 2735-2736), *paidonomos* (P. GIRARD, *D. S.*, IV, 1, págs. 276 b-227 a) παιδονομοι (O. SCHULTHESS, *P. W.*, XVIII, 2, cols. 2387-2389), γυναιxονομοι (BOERNER, *P. W.*, VII, 2, cols. 2089-2090).

(22) El gimnasiarcado, magistratura suprema en Egipto: cf. P. JOUGUET, *La Vie municipale*, págs. 68, 83, 167. Nada análogo en Grecia: sin duda se ha encontrado en veintinueve ciudades inscripciones fechadas con el nombre del gimnasiarca (J. OEHLER, en PAULY-WISSOWA, VII, 2, c. 1981), pero se trata de una eponimia relativa a la espera de actividad del magistrado; no obstante lo pensado por G. GLOTZ (en DAREMBERG-SAGLIO, II, 2, 1676b), no hay ejemplo seguro de eponimia «absoluta» que haga del gimnasiarca el epónimo de los actos oficiales de toda la ciudad: así en Larissa (*IG.*, IV, 2, 517), en Krannon (*ibid.* 460-461), el gimnasiarcado ocupa el segundo rango, después de los *tagoi*, que son los verdaderos epónimos.

(23) Gimnasios y gimnasiarcas en las aldeas de Egipto: F. ZUCKER, Γυμνασίαρχος xωμης, *Aegyptus*, XI (1930-1931), págs. 485-496.

(24) Gimnasiarca general: lleva títulos diversos, tales como «gimnasiarca de los cuatro gimnasios», es decir, sin duda, de los niños, de los efebos, de los νεοι y de los adultos (en Iassos: *Revue des Études grecques*, VI, (1893, pág. 175, nº 9), «gimnasiarca de todos los gimnasios» o «de todos» (en Mileto, *CIG*, 2885; DITT., *Or.*, 472, 6; en Pérgamo: *Athenische Mitteilungen*, XXXII, pág. 330, nº 61). Es preciso advertir que el título «gimnasiarca de la ciudad», της πολεως (en Cos, por ejemplo: PATON-HICKS, *Inscriptions of Cos*, nº 108, 9) parece significar «gimnarsiarca των Πολιτων de los adultos», en oposición a, «gimnasiarca de los efebos» o de «los νεοι y no gimnasiarca «general».

(25) El *ginecónomo* parece haberse encargado, sobre todo, de la aplicación de las leyes suntuarias y de velar por el «buen cuidado» y, sin duda, por las buenas costumbres de las mujeres adultas (cf. BOERNER, PAULY-WISSOWA, s v.; J. BINGEN, *Chronique d'Egypte*, 32 (1957), págs. 337-39; C. WEHRLI, *Museum Helveticum*, 19 (1962), págs. 33-38). Pero el reglamento dictado en Magnesia en el 196 a. C. con relación a las fiestas de Zeus Sôsipolis confiaba a los ginecónomos un papel tan paralelo al de los paidonomos, que cabe lógicamente pensar que su esfera de acción incluía también la dirección de la juventud femenina (los unos debían designar nueve muchachas, los otros nueve muchachos, «con ambos padres vivos», para que tomasen parte en la ceremonia): DITT, *Syll*, 589, 15-20.

(26) Ley escolar de Carondas: DIODORO DE SICILIA (XII, 12 *fin*) pretende que los fundadores de Thurii eligieron como legislador de su colonia a Carondas de Locres (*sic.*), a quien parece considerar contemporáneo de esa fundación (445), en tanto que Carondas y Zaleuco vivieron en el siglo VII: «Dispuso que todos los hijos de los ciudadanos aprendiesen a leer y a escribir, y que la ciudad sufragaría los gastos que demandaba la remuneración de los maestros». El objeto de la ley era establecer la igualdad de los ciudadanos, cualquiera fuese su fortuna, en cuanto a la posibilidad de acceso a la cultura literaria, de la que Diodoro teje el panegírico (c. 13). Los historiadores modernos parecen estar de acuerdo en ver en ello un anacronismo; si tal ley hubiese existido, su carácter extraordinario para la época no habría dejado de llamar la atención de ARISTÓTELES; el silencio de la *Política* es inquietante (G. BUSOLT, *Griechische Staatskunde*, I [3], págs. 378-379; E. ZIEBARTH, *Aus der griechisches Schulwesen* [2], pág. 33).

(27) Los gimnasios también fueron fundados por mecenas, ya fuesen éstos meros particulares o soberanos: tal es, por lo menos, la interpretación que sugieren ciertos nombres como el de «gimnasio de Filipo», en Halicarnaso (E. ZIEBARTH, *ibid.*, págs. 49-50).

(28) Fundaciones en las ciudades helenísticas y romanas: cf. el estudio y el dossier muy incompleto por otra parte, de B. LAUM, *Stiftungen in der griechischen und rümischen Antike, ein Beitrag zur antiken Kulturgeschichte*, 2 vol., Leipzig-Berlín, 1914; véase sobre el particular F. POLAND, *Berliner Philologische Wochenschrift*, 1915, cols. 427-435.

(29) La fecha de la donación de Eumenes ha sido precisada por G. DAUX, *Craton, Eumène II y Attale II, Bulletin de Correspondance hellénique*, LIX (1935), págs. 222-224.

(30) Sobre el Diogeneion de Atenas, cf. DITT., *Syll.*, 497, n. 5; WACH-SMUTH, PAULY-WISSOWA, V. cols. 734-735, y sobre todo P. GRAINDOR, *Études sur l'Éphebie attique sous l'Empire*, II, en *Musée belge*, XXVI (1922), páginas 220-228. El nombre de Diogeneion parece haberse escogido para honrar a un personaje de nombre Diógenes, sin duda el jefe de la guarnición macedónica, de quien Arato había obtenido, mediante la suma de 500 talentos, la evacuación del Ática por las buenas, el año 229 a. C., después de la muerte de Demetrio II.

La discusión propuesta por S. Dow a O. W. REINMUTH acerca de la expresión οι περὶ τὸ Διογενειον, —para el primero (*Harvard Studies in Philol.*, 63, 1958, *Mélanges*

W. Jaeger, págs. 423-26; *Transactions Amer. Philol. Ass.*, 91, 1960, págs. 381-409), «funcionarios subalternos ligados a la institución», para el segundo (en las mismas *Transactions*... 90 (1959), págs. 209-223), «los *melefebos*»—, no nos hacen modificar nuestra definición de este gimnasio.

(31) El gimnasiarcado como liturgia. G. GLOTZ ha pretendido (DAREMBERG-SAGLIO, II, 2, pág. 1678 b) distinguir claramente dos especies de gimnasiarcados: la g.-magistratura (que equivalía al *cosmetado* ateniense) y la g.-litúrgica. Pero se trata de una de esas construcciones jurídicas a que son tan afectos los sociólogos en busca de «leyes» rigurosas: la realidad histórica rechaza tal distinción. J. OEHLER (PAULY-WISSOWA, VII, col. 1976) ha demostrado cabalmente cómo ambos aspectos son, de hecho, inseparables. Acerca del gimnasiarcado practicado por mujeres o por niños, o a título hereditario, cf. GLOTZ, *D. S.*, página 1681 b; OEHLER, *P. W.*, col. 1983.

(32) Fundaciones destinadas a la financiación del gimnasiarcado: B. LAUM, *Stiftungen*, t. I., pág. 97; t. II, 1, nº 49, 102, 114, 127, 162; o las distribuciones de aceite para el atletismo: *ibid.*, I, págs. 88-90; II, 1, nº 9, 16, 23, 25, 61, 68, 71-73a, 121-125, 136, 177; II, 11, nº 87, 94, 109; L. ROBERT, *Études Anatoliennes*, págs. 317, 381; *Bull Epigr.*, *REG.*, 61 (1948), pág. 169, nº 112.

(33) Participación de la juventud en las fiestas religiosas: véanse los materiales reunidos por E. ZIEBARTH, *Aus der griechischen Schulwesen* [2], págs. 42 y sigs., y 147 y sigs.; A. J. FESTUGIÈRE, *Le Monde gréco-romain*, I, págs. 87-92; L. ROBERT, *Études anatoliennes*, págs. 9-20; A. H. M. JONES, *The Greek city*, página 354, n. 35.

III. LA EDUCACIÓN FÍSICA

(1) ¿La educación física comenzaba a los siete u ocho años? No sin vacilaciones he concluido por adoptar esta opinión (con razón hace lo mismo M. P. NILSSON, *Die hellenistische Schule*, págs. 35-36); generalmente, no se la admite: P. GIRARD, por ejemplo (*L'Education athénienne*, págs. 127-128, 194), la hace comenzar hacia los 12 ó 14 años, y podrían encontrarse muchos textos que parecen darle la razón (así GAL., *San. tu*, II, I, pág. 81; II, 12, pág. 162). La verdad es que las costumbres seguramente variaron según los lugares y, sobre todo, según las épocas: si, tal como me esfuerzo por demostrarlo al final de este mismo capítulo, la importancia de la gimnasia en la educación fue declinando lentamente durante el transcurso del período helenístico y romano para concluir anulándose hacia el siglo IV de nuestra era, debió llegar un momento en que la edad inicial comenzó a retroceder a raíz de la creciente indiferencia que merecía esta clase de enseñanza.

(2) Juegos deportivos de los *mikkikhizomenes* espartanos: A. M. WOODWARD, en R. M. DAWKINS, *The Sanctuary of Artemis Orthia*, pág. 288, cf. pág. 318, nº 41.

(3) Poseemos una serie de magníficos sarcófagos de niños de la época romana, que representan al pequeño difunto (de siete años de edad a lo sumo, a juzgar por su talla) con los rasgos de un atleta vencedor: F. CUMONT, *Recherches sur le Symbolisme funéraire des Romains*, París, 1942, págs. 469-473; lám. XLVI, 2-3. La interpretación de estos relieves es, sin duda, delicada, pues la dosis de simbolismo puede ser grande: cf. los monumentos análogos que nos muestran, heroizados bajo los rasgos de un cochero de cuadriga, a niños que, en vida, a lo sumo habrán conducido ¡un carrito tirado por cabras! (F. CUMONT, *ibid.*, páginas 461-465).

(4) Sobre la literatura de higienistas y médicos acerca de la gimnasia véase el estudio de J. JÜTHNER en la introducción a su edición de FILÓSTRATO, *Ueber Gymnastik*, Leipzig-Berlín, 1909, págs. 3-60.

(5) Con referencia al lugar que la equitación ocupaba en la educación de la juventud: G. LAFAYE, s. v. *Equitatio*, en DAREMBERG-SAGLIO, II, I, páginas 750b-751a.

(6) Deportes náuticos entre los griegos: en Hermione, cf. K. SCHUTZE, *Warum kannten die Griechen keine Schwimmwettkämpfe?*, en *Hermes*, 73 (1938), págs. 355-357, que rectifica las hipótesis aventuradas de M. AURIGA, *Gedanken über das Fehlen des Schwimmwettkampfes bei den Griechen*, en *Leibesübungen und körperliche Erziehung*, 1938, 8, págs. 206-211; pero, a mi vez, me permito objetar a SCHUTZE que la relación que él establece entre estos juegos y la pesca de la púrpura no parece suficientemente

demostrada; ni tampoco que en el texto de Pausanias κολυμβος signifique «*zambullida*» en vez de «natación». En último lugar, R. GINOVVÈS, ΒΑΛΑΝΕΥΤΙΚΗ, *Recherches sur le bain dans l'antiquité grecque*, París, 1962, pág. 24.

(7) En Corcyra y en otra partes: P. GARDNER, *Boat-races among the Greeks*, en *Journal of Hellenic studies*, 2 (1881), págs. 90-97; cf., en general MEHL, s. v. *Schwimmen*, en PAULY-WISSOWA, *Suppl.*, V, cols. 847-864; M. A. SANDERS, *Swimming among the Greeks and the Romans*, en *Classical Journal*, 20 (1924-1925), págs. 566-568.

En Atenas: P. GARDNER, *Boat-races at Athens*, en *Journal of Hellenic studies*, 2 (1881), págs. 315-317 y, sobre todo, P. GRAINDOR, en *Musée belge*, 26 (1922), págs. 217-219. Las inscripciones de época romana emplean el término ναυμαχια para designar estos juegos, pero no me parece seguro que se deba interpretar justas o combates navales simulados, en el sentido romano de la palabra *naumachia*; los bajorrelieves lamentablemente mutilados que adornan muchas de estas inscripciones no permiten establecer con certeza, sin embargo, que se trate de regatas como en la época helenística: cf. E. NORMAN GARDINER, *Athletics of the ancient world*, figs. 66-69.

(8) «Hockey»: cf. uno de los relieves descubiertos en Atenas en 1922, por ejemplo, L. Gründel, *Griechische Ballspiele*, en *Archäologischer Anzeiger*, 1925, cols. 80-95; en último término, C. PICARD, *Manuel d'Archéologie grecque*, I, págs. 628-632. El tratado de GALENO «sobre la pequeña bala» ha sido traducido y comentado por F. A. WRIGHT, *Greek Athletics*, Londres, 1925, págs. 108-122.

(9) Atletismo griego: excúseme el lector por suministrarle tan escasas referencias en apoyo del rápido panorama que esbozo en este capítulo sobre los diversos deportes atléticos. Los textos dispersos en toda la literatura antigua son con frecuencia oscuros y poco significativos por sí mismos, pero cobran todo su valor cuando se los correlaciona con los monumentos figurados (la mayor parte —vasos pintados de los siglos VI y V a. C.— son muy anteriores al período helenístico, mas la técnica deportiva parece haber evolucionado muy poco en el mismo tiempo). Reunir y confrontar estos dos órdenes de documentos ha sido obra de la erudición moderna; este trabajo, iniciado desde tiempo atrás (cf. J. H. KRAUSE, *Die Gymnastik und die Agonistik der Hellenen*, Leipzig, 1841) fue continuado hasta nuestros días por J. JÜTHNER, E. NORMAN GARDINER y J. DELORME.

Del segundo ya he citado dos libros, de síntesis: *Greek Athletic Sports and Festivals*, Londres, 1910; *Athletics of the ancient world*, Oxford, 1930 (en el mismo orden, véase también: B. SCHRÖDER, *Der Sport in Altertum*, Berlín, 1927, y C. A. FORBES, *Greek physical education*, Nueva York-Londres, 1929), pero desde el punto de vista erudito, hay que remitirse sobre todo a la excelente serie de artículos que aquél publico en el *Journal of Hellenic Studies*: 23 (1903), páginas 54-70, *The Method of deciding the Pentathlon; ibid.*, págs. 261-291; *Notes on the Greek foot-race*; 24 (1904), págs. 70-80, *Phayllus and his record jump; ibid.*, págs. 179-194, *Further notes on the Greek jump*; 25 (1905), págs. 14-31; 263-293, *Wrestling*; 26 (106), págs. 4-22, *The Pancration* (cf. *ibid.*, K. T. FROST, *Greek boxing*), 27 (1907), págs. 1-36, *Throwing the diskos, ibid.*, págs. 249-273, *Throwing the javelin*, 45 (1925), págs. 132-134 (con L. PIHKALA), *The System of the pentathlon*.

De J. JÜTHNER pueden consultarse, junto con *Ueber antiks Turngeräte*, Viena, 1896, y su excelente edición traducida y comentada, de FILÓSTRATO, *Ueber Gimnastik*, Leipzig-Berlín, 1909, los numerosos artículos que preparó para el PAULY-WISSOWA, sobre todo *Diskobolia*, V, 1, 1187-1189; *Dolichos* (4), V, 1, 1282-1283; *Dromos* (2), V, 2, 1717-1720; *Gymnastik*, VII, 2, 2030-2085; *Gymnastes*, VII, 2, 2026-2030; *Halma*, VII, 2, 2273-2276; *Halter*, VII, 22, 2284-2285; *Hippios* (5), VIII, 2, 1719-1720; *Hoplites* (3), VIII, 2, 2297-2298; *Skamma*, IIR., III, 1, 435-437; *Stadion* (3), IIR., III, 2, 1963-1966, y en el tomo XVIII, *Palè* y *Pankration*. Cf. también, siempre en el PAULY-WISSOWA, los artículos de REISCH en los primeros tomos: *Akontion* (2), I, 1183-1185; *Balbis*, II, 2819, y desde luego, los artículos correspondientes del DAREMBERG-SAGLIO: tal A. DE RIDDER, III, 2, páginas 1340-1347 b, s. v. *Lucta*.

Y por último, más recientemente, J. DELORME nos ha mostrado, en su tesis *Gymnasion, Etude sur les monuments consacrés a l'education en Grèce (des origines a l'Empire romain)*, París 1960, una extensa síntesis cuyo interés supera con mucho la estricta historia de la arquitectura; vamos a citarle a continuación dispensándonos al mismo

tiempo de remitirnos explícitamente a la literatura anterior que siempre ha sido mencionada y utilizada.

(10) Interpretación de *P. Oxy* (III), 466, siglo II d. C. Este texto emplea ciertas voces (por ejemplo las compuestas de *βάλλω o τίθημι*) que, a pesar de resultar ambiguas o vagas en la lengua común, habían adquirido ciertamente un valor técnico en la jerga deportiva. He utilizado el comentario y la paráfrasis de J. JÜTHNER, en FILÓSTRATO, *Ueber Gymnastik*, págs. 26-30; la mayor parte de los términos técnicos en cuestión habían sido ya estudiados a fondo por E. NORMAN GARDINER, en *Journal of Hellenic studies*, 25 (1905), págs. 262 y sigs., sobre todo págs. 244-246, 280, 287; cf. también *Classical Review*, 1929, páginas 210-212. En los casos en que dos interpretaciones diferían, casi siempre he dado la razón, una vez comprendido el motivo, a NORMAN GARDINER contra JÜTHNER. Así, por ejemplo, a propósito de la primera regla, *παράθες τὸ μέσον* JÜTHNER ha querido traducir *Stemme die Mitte an*, «enderézate hacia la mitad del cuerpo» pero no se comprende como este movimiento puede preparar el siguiente; en cambio la traducción de NORMAN GARDINER: *Turn your body sideways*, «giro de flanco (derecho) conduce al movimiento posterior»: toma de cabeza con el brazo derecho; por lo demás, la traducción de GARDINER se apoya en un texto de PLUTARCO, *Quaest. Conv.*, 638 F, en el cual *παραθέσεις* parece oponerse a *συστάσεις*.

(11) Papel de tañedor de aulos en los ejercicios gimnásticos: cf. los textos y monumentos figurados reunidos por J. JÜTHNER, en FILÓSTRATO, *Ueber Gymnastik*, pág. 301, n. ad. pág. 180, 18. Como se recordará, también desempeñaba un papel análogo en el ejército y la marina.

(12) Desnudez completa del atleta: J. DELORME, *Gymnasion*, págs. 21-22. Los griegos no conocieron el uso del suspensor; la práctica conocida con el nombre de *κυνοδέσμη*; que consistía en atar la extremidad del prepucio con un cordón unido a la cintura, respondía a otras preocupaciones (de orden higiénico y moral a la vez) y no se prestaba tampoco al esfuezo atlético violento: cf. al respecto, JÜTHNER, en PAULY-WISSOWA, IX, 2, col. 2545, s. v. *Infibulatio* (pero la *κυνοδεσμη* no es la *infibulatio*, en griego *κρίκωσις*, técnica mucho más brutal, que mantenía el prepucio cerrado por medio de un broche metálico).

(13) Acerca del bonete con cintas de los atletas, cf. P. GIRARD, *L'Éducation Athénienne*, págs. 210-211, pero no hay que confundirlo como él parece hacerlo, (pág. 211, n. 2), con los protectores de orejas, *ἀμφωτίδες o ἐπωτίδες*, que se calzaban durante los encuentros de boxeo (cf. E. SAGLIO, en DAREMBERG-SAGLIO, I, 1, pág. 521 a).

(14) Correctivos aplicados por el paidotriba al atleta: cf. por ejemplo HDT., VIII, 59 (el corredor que arranca antes de la señal regular de partida recibe una tanda de azotes); LUC., *Asin.*, 10 («Cuídate de hacerte acreedor a muchos otros correctivos, si no ejecutas los movimientos precriptos»); y sobre todo los monumentos figurados como ese hermoso vaso pintado con figuras rojas, del British Museum (E 78), en que el maestro propina un vigoroso golpe, con su vara en forma de horquilla, a un pancracis que trata de vaciar un ojo a su antagonista hundiéndole el pulgar y el índice, ¡golpe prohibido!

(15) Con relación a la distinción entre *γυμνάσιον* y *παλαίστρα*, ver polémica analizada por J. DELORME, *Gymnasion*, págs. 253, 271, que añade matizaciones a nuestra exposición: el primer término no se diferencia exclusivamente en su conjunto, sino también por su carácter siempre público: la palestra puede ser una institución privada. Otros términos que designan propiamente una parte del gimnasio también han servido una que otra vez, por sinécdoque, para designar el conjunto de las instalaciones deportivas, por ejemplo *ξυστός* en *Elis* (PAUS., VI, 23, 1), *δρόμος* en Creta (SUID. s. v.).

(16) Hemos escogido el plano de gimnasio inferior de Priène (el «gimnasio superior» data de la época romana), cf. TH WIEGAND-SCHRADER, *Priene Ergebnisse der Ausgrabungen und Untersuchungen in den Jahren* 1895-1898, Berlín, 1904, págs. 259-275, láminas XIX-XX; M. SCHEDE, *Die Ruinen von Priene kurze Beschreibung*. Berlín-Leipzig, 1934, págs. 80-90 (hermosas restituciones: figs. 96-100).

Otro ejemplo sujestivo nos es suministrado por *Le Gymnase de Delphes*, publicado por J. JANNORAY, París, 1953.

J. DELORME, *Gymnasion*, 1ª Parte, *Les Monuments*, págs. 33-242, ofrece un buen inventario de los diversos gimnasios encontrados en el mundo griego.

Como tipo de gimnasio de la época romana (con la característica hipertrofia de las termas y, en términos generales, con el lujoso conjunto), debe recordarse sobre todo el testimonio de los suntuosos gimnasios de Éfeso: ver los informes de S. KEIL, en los *Jahreshefte* del Instituto Arqueológico Austríaco, *Beiblatt*, t. 24 (1929), c. 25-26; 25 (1929), 23-24; 26 (1930); c. 19-20, 23-24; 27 (1932), c. 16 y sigs.; 28 (1933), c. 7-8, 19-20; 29 (1934), c. 148; cf. también, aun cuando en lo esencial nos remite al gran período helenístico, el gimnasio de Pérgamo: P. SCHAZMANN, *Das Gymnasion (Altertümer von Pergamon*, VI), Berlín-Leipzig-1923. Sobre las termas-gimnasios romanas en Asia, ver por último R. GINOUVÈS, ΒΑΛΑΝΕΥΤΙΚΗ, París, 1962, pág. 150.

(17) Hermes que decoran los gimnasios y palestras; se trata sobre todo de los bustos de Hermes y de Heracles, divinidades protectoras del deporte: J. DELORME, *Gymnasion*, págs. 339-340, y todo el cap. XII, págs. 337-361, «El gimnasio, centro religioso y cívico».

(18) Acerca de las diferentes partes del gimnasio, ver el cáp. X de J. DELORME, *Gymnasion*, «el gimnasio, establecimiento atlético»: págs. 296-301 (*apodytèrion*), 304-15 (*loutrôn;* cf. R. GINOUVÈS, ΒΑΛΑΝΕΥΤΙΚΗ, págs. 125-50), 276-79 *(konistèrion)* y 301-4 («salas de unción»); 280-1 (*covyceum*), 281-286 (*sphairistèrion*: sala de boxeo y no juego de pelota), 286 (286-96; dromos, xisto y pista de salto).

(19) Me he arrepentido de situar demasiado pronto en el tiempo esta decadencia del atletismo (así J. DELORME, *Gymnasion*, pág. 467); ver también en JENOFONTE, *Hell*, VI, 1, S, el discurso puesto en boca de Jasón de Feres (375 a.C.) oponiendo la armada de mercenarios a la civil, en la cual «pocos individuos practican diariamente la gimnasia».

(20) Concursos deportivos escolares de la época imperial en Termessos: bástame citar a R. HEBERDEY, en PAULY-WISSOWA, IIR., V, 1, c. 767-768, s. v. *Termessos, Schulagone*.

(21) Atletas a quienes se honró durante la época imperial, atletas de origen aristocrático: cf. L. ROBERT, *Notes de Numismatique et d'Épigraphie grecques*, en *Revue archéologique*, 1934, I, págs. 55-56 (cf. 52-54), 56-58.

(22) O. A. SAWHILL, *The Use of athletic metaphors in the biblical homelies of St. John Chrysostom*, disertación en Princeton, 1928; C. SPICQ, *L'Image sportive de II Cor.*, IV- 7-9, en *Ephemerides Theologicae Lovanienses*, 1937, páginas 209-229; *Gymnastique et Morale, d'après I Tim.*, IV, 7-8, en *Revue biblique*, 1947, 229-242 (reproducido en *Les Épitres pastorales*, Paris, 1947, págs. 151-162).

IV. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

(1) Sobre la enseñanza del dibujo, cf. los escasos datos reunidos por L. GRASBERGER, *Erziehung und Unterricht im klassischen Altertum*, t. II, páginas 343-350. Erróneamente, a mi modo de ver, W. JAGER, *Paideia*, t. II, pág. 228, excluye las artes plásticas de la paideia griega: la interpretación tradicional del texto de ARISTÓTELES, *Pol.* Θ, 1337 b 25, que él rechaza, halla su comentario natural en las relaciones epigráficas de alumnos premiados en Teos y en Magnesia, sin hablar del testimonio de TEL., ap. STOB., 98, 72.

(2) La enseñanza conjunta del *aulos* y de la lira, según los vasos pintados: cf., por ejemplo, P. GIRARD, *L'Éducation athénienne*, figs. 6, 8, 13, 14, 15, págs. 105, 111, 165, 169 y 171.

(3) Acerca del *aulos* y de su papel (que no ha sido lo bastante reconocido) en la música griega, cf. el libro farragoso y con frecuencia discutible, de K. SCHLESINGER, *The Greek aulos, a study of its mecanism and of its relation to the modal system of ancient Greek music*, Londres, 1939 (y la reseña que publiqué en *Revue des Études grecques*, LIII (1940), págs. 87-92); N. B. BODLEY, *The Auloi of Meroë*, en *American Journal of Archaeology*, L (1946), págs. 217-240, sigue a SCHLESINGER sin mayor sentido crítico.

(4) Sobre el discutido acorde de la lira de siete cuerdas, cf. en último término I. DÜRING, *Studies in musical terminology in 5th century literature*, en *Eranos*, XLIII (1945), págs. 190-193. Los textos relacionados con la historia de las cuerdas sucesivas

añadidas a la lira fueron agrupados por (H. WEIL)-TH. REINACH, en su edición de PLUTARCO, *De la Musique*, París, 1900, págs. 119-129, ad. § 303.

(5) La teoría musical griega: el mejor libro sigue siendo la excelente tesis de L. LALOY, *Aristoxène de Tarente et la Musique de l'Antiquité*, París, 1904; una exposición rápida, en la *Introduction* de J. F. MOUNTFORD al libro citado en la nota 3, de K. SCHLESINGER, págs. XV-XXXVII. Ver por otro lado a F. LASSERRE, *L'Education musicale dans la Grèce Antique*, introducción a su edición, traducida y comentada partiendo de PLUTARCO *De la Musique*, Olten, 1954 *(Bibliotheca Helvética Romana*, 1), págs. 15-95.

(6) Con relación al doble sentido del vocablo *música*, que tan pronto designa en la antigüedad el arte musical como la ciencia matemática de los intervalos y del ritmo, cf. mi *Saint Augustin et la Fin du Monde antique*, París, 1937, páginas 197-210; normalmente, esta ciencia, la armonía, incumbe a los profesores de matemáticas y entre ellos (si se especializan en la materia), al *ἁρμονικός* (cf. TEL., ap. STOB., 98, 72) y no al citarista, simple ejecutante. Sin embargo, subsiste una duda en el caso de las escuelas de Teos: su estatuto, DITT., *Syll.*, 578, 1.18-19, prevé que el citarista enseñará, además, del arte de tañir la lira, «la música», *τὰ μουσικά*. Como se habla de alumnos de enseñanza secundaria o superior podría ser que se tratase de la teoría científica en cuestión, pero en tal caso, ¿por qué no se dijo pura y simplemente *τὴν μουσικήν*? A veces se traduce por «el solfeo» (así, TH. REINACH, *La musique grecque*, París, 1926, pág. 135), pero (cf. la nota siguiente) primero habría que estar seguro que la enseñanza helenística conocía algo equivalente a nuestro actual solfeo. *Τὰ μουσικά* tal vez designe el aprendizaje de ciertos cantos que los alumnos mayores de Teos debían entonar en las fiestas y ceremonias cívicas.

(7) Se admite comúnmente que la enseñanza de la música durante la época helenística incluye la del dictado musical, y por lo tanto, *a fortiori*, la de la notación musical; pero esta opinión descansa en una interpretación, indeleble a mi modo de ver, de los términos *μελογραφία* y *ῥυθμογραφία* que aparecen en las listas de alumnos premiados en los concursos escolares de Teos y de Magnesia (MICHEL, 913, 12, 9; DITT., *Syll*, 960, 4); cf. mi nota con el título ΜΕΛΟΓΡΑΦΙΑ, en *L'Antiquité classique*, XV, 1946, págs. 289-296.

(8) Enseñanza *ad orecchio* de la lira según el testimonio de los vasos pintados: P. GIRARD, *L'Education athénienne*, figs. 5, 7, 9, 16, págs. 103, 119, 120, 173, y II (págs. 80-1).

(9) Acerca de la *coregía*, cf., por ejemplo, G. BUSOLT-H. SWOBODA, *Griechische Staatskunde*, págs. 975 y sigs.; 1086 y sigs., o los artículos *ad hoc* del PAULY-WISSOWA y del DAREMBERG-SAGLIO, (así, en éste, s. v. *Cyclicus chorus*, t. II, 1, págs. 1691 a-1693 b, etc.); A. BRINCK, *Inscriptiones Graecae ad choregiam pertinentes*, en *Dissertationes philologicae Halenses*, VII (186), págs. 71-274.

(10) Sobre las *Pitíadas*, A. BOETHIUS, *Die Pythais, Studien zur Geschichte der Verbindungen zwischen Athen und Delphi*, Dissert., Upsal, 1918; C. DAUX, *Delphes aux IIᵉ et Iᵉ siècles*, París, 1936, págs. 521-583, 708-729.

(11) La inscripción *F. Eph.*, II, nº 21, 1. 53 *is.*, demuestra cómo en el año 44 d. C., con intervención del procónsul Paulo Fabio Pérsico, los himnodas profesionales hasta entonces en servicio debieron ser reemplazados por un coro de efebos. El motivo invocado es una razón de economía (¡el mantenimiento de este coro habría absorbido la mayor parte de las rentas de la ciudad!), mas no se excluye que la medida haya respondido a alguna reserva mental de orden político: cf. CH. PICARD, *Ephèse et Claros, Recherches sur les Sanctuaires et les Cultes de l'Ionie du Nord*, París, 1922, págs. 252-254; en último término, F. K. DÖRNER, *Der Erlass des Etathalters von Asien Paullus Fabius Persicus*, disert. en Greifswald, 1935, págs. 38-39.

(12) Sobre la danza en la educación griega, cf. la tesis latina de M. EMMANUEL, *De Saltationis disciplina apud Graecos*, París, 1896, págs. 15, 73, n. 9, 74...

(13) La educación del músico verdadero supone la práctica, el ejercicio: he retomado por mi cuenta, y para nuestro tiempo, esta doctrina aristotélica, en [H. DAVENSON], *Traité de la Musique selon l'esprit de saint Augustin*, Baudry, 1942, págs. 59-63.

(14) En cuanto al *ethos* de los modos griegos, cf. el libro clásico de H. ABERT, *Die Lehre vom Ethos in der griechischen Musik*, Leipzig, 1899. Se había desarrollado también una doctrina paralela sobre el *ethos* de los ritmos: cf. G. AMSEL, *De Vi atque indole rhythmorum quid veteres judicaverint, Breslauer philologische Abhandlungen*, I, 3, Breslau, 1837. Para ciertas indicaciones someras sobre lo uno y lo otro, cf. TH. REINACH, *La Musique grecque*, págs. 44-46, 113-114, y los trabajos reseñados por P. WINNINGTON-INGRAM en su revista *Ancient Greek Music* 1932-57, *Lustrum*, 1958/3, § VII, 2.

(15) Acerca de la significación profunda del *nomos* en la época arcaica, cf. L. LALOY, *Aristoxène de Tarente*, págs. 104-105; la cosa se explicaría aún mejor si, conforme a los deseos de K. SCHLESINGER (*op. cit.*, más arriba, nº 3), los modos griegos se definieran originariamente por una sucesión de intervalos *todos ellos diferentes*, realizados con facilidad sobre tipos de *auloi* de agujeros equidistantes: su originalidad debía de ser entonces evidente; por el contrario, se esfuma cuando los diversos modos simplemente se recortan sobre la escala patrón del «gran sistema perfecto».

V. LA ESCUELA PRIMARIA

(1) Nodrizas y ayas infantiles: G. HERZOG-HAUSER, en PAULY-WISSOWA, XVII, cols. 1491-1500, s. v. *Nutrix*; A. WILHEIM, en *Glotta*, XVI (1928), 274-279; L. ROBERT, *Études épigraphiques (BEHE*, 272), pág. 187.

(2) Sobre la educación primaria hasta los siete años, hay un buen capítulo en P. GIRARD, *L'Education athénienne aux Vᵉ et IVᵉ siècles avant Jésus-Christ*, págs. 65-99, que también vale para la época helenística; cf. también L. GRASBERGER, *Erziehung und Unterricht*, I, págs. 221-235, y, particularmente en materia de juegos infantiles, todo el primer fascículo, I, págs. 1-163.

(3) La expresión *école maternelle* sólo fue adoptada en Francia en 1881, para designar las que hasta entonces se denominaban *salles d'asile*: éstas aparecieron en París en 1828 (cf. desde 1801 las salas de hospitalidad de MME. DE PASTORET), a imitación de las *Infant schools* que la Inglaterra industrial conocía ya desde 1819, por lo menos.

(4) *Paidagogos*: cf. E. SCHUPPE, *s. v.*, en PAULY-WISSOWA, XVIII, 2, cols. 2375-2385. Pedagogo que lleva a cuestas a su joven amo, con linterna en la mano: cf., por ejemplo, la terracota reproducida por M. ROSTOVTSEFF..., *Hellenistic world* (1), lám. XXX, 2.

(5) Acerca de la colonización militar del Fayum, cf. M. ROSTOVTSEFF, *The Social and economic history of the Hellenistic world pass.* (cf. *Index*, I, s. v. página 1691 a). En las aldeas de este Nomo Arsinoite encontramos paidotriba (*P. Zen Cir.*, III, 59326, 28), gimnasiarca (*BGU.*, VI, 1256), gimnasio (*PSI.*, IV, 391 a), pequeña palestra (*PSI.*, IV, 418, 7) y papiros escolares (*P. Guér., Joug., O. Michigan, 656; 657, 658, 661, 662, 693; P. Varsovie, 7; P. Grenf.*, II, 84; *P. Fayûn*, 19; WESSELY, *Stud.*, II, LVIII; *P. Ianda*, 83; ZIEBARTH, *Ant. Sch.*, 29).

(6) El conocimiento de la escritura en los papiros: E. MAJER-LEONHARD, ΑΓΡΑΜΜΑΤΟΙ, *In AEgypto qui litteras sciverint, qui nesciverint, ex papyris Graecis quantum potest exploratur*, Francfort, 1913, R. CALDERINI, *Gli ἀγράμματοι nell'Egitto greco-romana*, en *Aegyptus*, t. 30, 1950, págs. 14-41.

(7) Terracotas que representan escolares: E. POTTIER-S. REINACH, *Myrina*, lám. 33, 4; P. GRAINDOR, *Terres cuites de l'Égypte gréco-romaine (Werken* de la Facultad de Letras de la Universidad de Gante, 86), nº 54, págs. 135-136, lám. 20; C. LÉCUYER, *Terres cuites antiques*, 1, lám. II, 4, nº 5; A. CARTAULT, *Deuxième collection Lécuyer*, lám. LIX, 11; F. WINTER, *Die antiken Terrakoten*, I, 11, pág. 123, Nos. 6-7; 124, nº 1, etcétera.

(8) Παιδαγωγεῖον (DEM., *Cor.*, 258): ¿sala de espera para pedagogos? (K. F. HERMANN, CRAMER). No, simple sinónimo de διδασκαλεῖον aula de clase (cf. POLL., IX, 41): P. GIRARD, *L'Éducation athénienne*, pág. 102.

(9) Acerca del submaestro o maestro adjunto, ὑποδιδάσκαλος, cf. L. GRASBERGER, *Erziehung und Unterricht*, II, págs. 144-145.

(10) Sobre la remuneración del maestro de escuela, cf. C. A. FORBES, *Teacher's pay in ancient Greece*, Lincoln (Nebraska), 1942.

(11) La fundación de Politrus (DITT., *Syll.*, 578) prevé tres clases, cuyos titulares recibirán respectivamente 600, 550 y 500 dracmas por año. Tomo esta última cifra como representativa de la retribución prevista para el maestro de escuela; las otras dos clases corresponden, como veremos, a la enseñanza secundaria.

(12) Al maestro de escuela sólo se le exige calidad moral, sin que se asigne mayor importancia a la competencia pedagógica: en igual sentido, L. GRASBERGER, *Erziehung und Unterricht*, II, págs. 162, 85; M. ROSTOVTSEFF, *The Social and Economic history of the Hellenistic World*, págs. 1087-1088.

(13) *IG.*, XII, 1, 141: nada permite identificar al maestro de escuela en cuestión con Jerónimo, hijo de Similino, a quien se halla dedicado el hermoso bajorrelieve funerario publicado por F. HILLER VON GAERTRINGEN, en *Bulletin de Correspondance hellénique*, 36 (1912); págs. 236-239, como lo pretendería éste.

(14) Sobre el *De liberis educandis* de Plutarco, cf. F. GLAESER, *De Pseudo-Plutarchi libro* περί παίδων ἀγωγῆς *Dissertationes philologicae Vindobonenses*, XII (Viena, Leipzig, 1918), I. La condición apócrifa de este tratado, que nadie discute después de WYTTENBACH (1820), no me parece decisivamente demostrada.

(15) Horario y calendario escolares: L. GRASBERGER, *Erziehung und Unterricht*, I, págs. 239-240, 242, 291-295; II, págs. 244-252; P. GIRARD, *L'Education athenienne*, págs. 249-250; E. ZIEBARTH, *Schulwesen*, págs. 153-155; K. FREEMAN, *Schools of Hellas*, págs. 80-81.

El punto delicado consiste en precisar la distribución, dentro de la jornada, de las horas asignadas al maestro de escuela y al maestro de gimnasia, respectivamente. La hipótesis que al final abrazó GRASBERGER fue generalmente retomada por sus sucesores, pero éstos no tuvieron la precaucación de advertir que tal hipótesis, a la que el propio GRASBERGER no llegó sin vacilaciones y arrepentimientos, no se funda en testimonios suficientemente explícitos ni bastante homogéneos.

¿Cuál es el problema? (1) En tiempos del Imperio Romano, el dato es seguro tanto para el Oriente griego como para el Occidente latino, la jornada escolar se organiza de la siguiente manera: por la mañana, al alba, el niño sale de su casa para ir a la de su maestro de escuela (escuela de letras): cf. la terracota que presenta al niño llevado a cuestas por un pedagogo que tiene una linterna en la mano: M. ROSTOVTSEFF..., *Hellenistic world* (1), lám. XXX, 2. En los lugares en que la gimnasia continuaba figurando en el programa, el niño se dirige *después* a la palestra para recibir en ella sus lecciones de ejercicios físicos; luego: baño, regreso a casa, almuerzo de mediodía. Por la tarde vuelve a la escuela para una *segunda* lección de lectura-escritura: cf., por ejemplo, los textos tan explícitos de LUCIANO, *Am.*, 44-45; *Paras.*, 61.

Pero este horario ¿se practicaba ya en la época helenística propiamente dicha (siglos III-I a.C.)? A juzgar por los versos de *Bacchides* que aportan al debate el testimonio de PLAUTO o, mejor dicho, de MENANDRO (muerto en el año 292 a.C.), *Bacchides* parece haber sido una mera transposición del *Doblemente Embustero* de MENANDRO, si no una traducción (en la medida en que podría conjeturarse por un verso que cita ESTOBEO, 120, 8, traducido al pie de la letra en *Bacch.*, 816-817); de todos modos (cf. E. ERNOUT, *Notice* a su edición, pág. 11), la crítica no ha descubierto ningún rastro seguro de reelaboración o de «contaminación».

Uno de los personajes, evocando su juventud estudiosa y virtuosa, dice: «Si tú no llegabas a la palestra antes de levantarse el sol, el maestro del gimnasio te propinaba un fuerte correctivo»:

Ante solem exorientem nisi in palaestram veneras,
Gymnasi praefecto haud mediocris poenae penderes
(v. 424-425).

Sigue luego una evocación de los ejercicios gimnásticos:

Inde de hippodromo et palaestra ubi revenisses domum,
Cincticulo praecinctus in sella apud magistrum adsideres:
Cum librum legeres, si unam peccavisses syllabam
Fieret corium tam macullosum quam est nutricis pallium.
(431-434)

La jornada escolar *comienza* así por la palestra y *sigue* luego con la lección de lectura. ¿Cómo conciliar estos dos órdenes de testimonios? Es preciso no aferrarse a la idea de que Plauto (Menandro) describe aquí la vida de los efebos mayores, es decir, de dieciocho a veinte años, los cuales, más deportistas que escolares, consagrarían la mañana entera a la gimnasia y una sola lección, la de la tarde, a las letras: los versos 431-434, tan precisos dentro de lo pintoresco, no pueden referirse sino a la escuela primaria, donde el niño, vestido con su breve túnica, sentado en su taburete a los pies del maestro, silabea balbuciente bajo la amenaza de la férula.

Me parece difícil que pueda descartarse la autoridad del testimonio de *Bacchides* (el texto de PLATON, *Prot.*, 326 b, no lo contradice: si bien éste declara que se envía al niño a casa del paidotriba *después* de haberlo confiado al maestro de primeras letras y de música, tal vez se trate de la fecha en que comenzaba la educación física, más tardía en verdad, y no de la hora en que diariamente el niño concurría a casa del uno o de los otros dos). Por lo demás, uno se siente llevado a la solución que he propuesto en el texto: en el siglo III a. C. la educación griega, fiel aún a sus orígenes bélicos, sigue asignando el primer puesto a la gimnasia, y con ésta se inicia la jornada del educando; se le consagra la mañana entera; las letras se limitan a una sola lección, en horas de la tarde.

Pero después, ante la creciente importancia concedida a la instrucción literaria, se introdujo una lección suplementaria en las primeras horas de la mañana. La transición, como lo presume GRASBERGER, no sin agudeza (II, pág. 248), pudo ceñirse a la forma de una lección de repaso dada en la casa por el pedagogo: ¿no será esta lección de repaso la evocada en esas hermosas terracotas en que aparece un personaje barbudo dando al niño una lección de lectura o de escritura? (Cf., por ejemplo, E. POTTIER-S. REINACH, *La Nécropole de Myrina*, lám. XXIX, 3, nº 287; A. CARTAULT, 2ª *collection Lécuyer*, lám. XIX, nº 12). Posteriormente, esta lección suplementaria en hora tan temprana (cf. MART., XII, 57, 5; IX, 68: JUV., VII, 222-225) habría sido transferida a la propia escuela, convirtiéndose poco a poco en la lección principal.

Resultaría interesante poder fechar esta innovación pedagógica, índice característico del progreso de las letras y del retroceso de la gimnasia. Esta última ya no cesará de decaer; en el siglo II de nuestra era, por lo menos en los países griegos, la gimnasia ocupa todavía la segunda parte de la mañana; LUCIANO nos muestra a un niño que hace sus ejercicios al rayo del sol del mediodía (*Am.* 44-45); pero durante el siglo III, en los países latinos, la gimnasia ya ha desaparecido: el niño permanece junto al maestro de escuela hasta la hora del almuerzo de mediodía, y luego vuelve a ella nuevamente, pues el baño, según la costumbre romana, se pospone para el final de la jornada, antes de la cena (*Colloquia* de los *Hermeneumata Ps. Dositheana, C. Gloss. Lat.*, III, págs. 378, y 22 y sigs.).

(16) Calendario escolar de Cos: la columna reservada al mes de Artamisio concluye con la siguiente rúbrica (DITT., *Syll.*, 1028, 43-45):

π (ρ)ο(τριακάδι) αποδειξι [s] / διδασκὰλωθ / και κεφαλ(α)ι γ!

La última mención resulta sibilina. Yo traduzco audazmente ἀποδειξις διδασκαλων por «examen escolar»: en el sentido de ἀπόδειξις, examen rendido por los alumnos, está bien atestiguado: PLUT., *Quaest. Conv.*, IX, 376; DITT., *Syll.*, 578, 32-34; 717, 41; cf. 1028, n. 16; *Ins. Priene*, 114, 20; 113, 30. El genitivo διδασκάλων no debe sugerir una prueba impuesta a los mismos maestros. En Atenas, durante la época imperial, estas pruebas eran rendidas por los alumnos ante la Βωυλή: equivalían, por tanto, a una verdadera inspección, una verificación de la enseñanza impartida por los maestros, y de ahí la expresión que encontramos en este caso. Dada la significación específicamente intelectual que adquiere el vocablo διδάσκαλως en el griego helenístico, estimo que estas pruebas se oponían a las ἀγωναρια previstas para los días, 5, 7, 11 y 25 del mismo mes, y que debían ser pruebas deportivas.

Por otro lado para los comprendidos entre 11 y 25 hay que traducir —DITTENBERGER (n. 5 al loc.)— ἡβῶντες ¿por «efebos», o por «adolescentes», edad intermedia entre los ἄνηβοι, «niños» y los efebos propiamente dichos? Ver mi discusión en *L'Antiquité Classique*, 25 (1956), pág. 237, n. 1.

(17) No se usaba encerado (a decir verdad, de haberse usado alguno, habría sido «blanco» λευκωμα *album*): ver algunos datos reunidos por GRASBERGER, *Erziehung und*

Unterricht, II, págs. 223-224. Algunos eruditos se inclinan a hablar incidentalmente de «tablillas agujereadas para colgar *de la pared*» (así, por ejemplo, P. BEUDEL, *Qua ratione Graeci...*, pág. 40): pero es útil advertir al lector que se trata de tablillas individuales de pequeñas dimensiones; el agujero de colgar se disponía de tal suerte que, una vez suspendida, la tablilla permitía ver las líneas verticales de escritura (ex. *Journal of Hellenic Studies*, 29 [1909], págs. 39 y sigs.).

VI. LA INSTRUCCIÓN PRIMARIA

(1) Métodos pedagógicos en la escuela primaria: el análisis más categórico sigue siendo el de P. BEUDEL, *Qua ratione Graeci liberos docuerint, papyris, ostracis, tabulis in AEgypto inventis, illustretur*, diss., en Munster, 1911, pág. 6-29.

(2) Creencias astrológicas y mágicas relacionadas con el alfabeto: DIETERICH, *ABC Denkmäler, Rheinisches Museum*, LVI (1901), págs. 77 y sigs.; F. DORNSEIFF, *Das Alphabet in Mystik und Magik*², Leipzig, 1925. El alfabeto en el rito de la dedicación de las iglesias: H. LECLERCQ, en *Dictionnaire d'Archéologie chrétienne et de Liturgie*, I, 1. cols. 56-58; IV, 1, cols. 389-390.

(3) Historia de las antologías escolares helenísticas: O. GUÉRAUD-P. JOUGUET, *Un Livre d'ecolier...*, págs. XXIV-XXXI.

(4) Lectura en voz alta y lectura silenciosa: bibliografía de la cuestión en H. I. MARROU, *Saint Augustin et la Fin de la Culture antique*, pág. 89, n. 3; añadir: G. L. HENDRICKSON, en *Classical Journal*, 23 (1929-1930), pág. 182; W. J. CLARK, *ibid.*, 26 (1931), págs. 698-700.

(5) *Codices et volumina dans les bibliothèques juives et chrétiennes*: ver, con este título, las *Notes d'iconographie* de R. VIELLIARD, en *Rivista di Archeologia cristiana*, XVII (1940), págs. 143-148, y, de manera más general, F. G. KENYON, *Books and Readers in ancient Greece and Rome*, Oxford, 1932.

(6) Extensión del *Papyrus Guéraud-Jouguet*: mutilado en el comienzo y en la mitad (entre las líneas 57 y 58); los editores han logrado calcular ingeniosamente la extensión de esta segunda laguna: 6,5 centímetros, lo cual eleva la longitud total del rollo a 2,485 m, más la laguna inicial. Ésta, a su vez, también puede evaluarse: carece de 14 ó 15 columnas a la izquierda para completar el cuadro de las sílabas (según que estuviera o no precedido de una columna de vocales), o sea, 20 ó 22 centímetros; 3 ó 4 columnas para el alfabeto, cuya existencia presumo, darían entre 4 y 6 centímetros más; finalmente, un espacio en blanco, destinado a facilitar la unión con el bastoncillo terminal así como el enrollamiento, lo mismo que al final del libro, en que ocupa 14 centímetros. Falta, pues, una extensión que podría insumir entre unos 25 centímetros (20 + 4 + *x*) y unos 42 centímetros (22 + 6 + 14). La longitud media de las hojas pegadas en uno y otro extremo (*κολλήματα*) es de 15,5 centímetros; la primera que ha llegado hasta nosotros, mutilada, sólo tiene seis centímetros. Falta, por tanto una hoja, o más probablemente faltan dos hojas (pues una sola, añadida a lo que le falta a la primera, no da más que un espacio demasiado restringido: 15,5 + 9,5 = 25 cm), esto es, una dimensión de 9,5 + 15,5 × 2 = 40,5 centímetros para la laguna inicial, y para el rollo completo una extensión total de 2,485 + 0,405 = 2,89 metros.

(7) Precio del papiro: N. LEWIS, *L'Industrie du Papyrus dans l'Égypte gréco-romaine*, París, 1934, págs. 152-157, a quien yo reprocharía el haber reaccionado excesivamente contra la opinión demasiado pesimista (precio veinte veces más elevado, como consecuencia de una confusión entre la hoja y el rollo-tipo de 20 hojas) de G. GLOTZ, *Le Prix du Papyrus dans l'Antiquité grecque, Bulletin de la Societé Archéologique d'Alexandrie, 25* (1930), págs. 83-96: la costumbre, bien estudiada por OLDFATHER, de emplear el *verso* de viejos documentos de archivos para copiar textos escolares demuestra claramente que ¡era necesario mirar dos veces antes de comprar papel nuevo!

(8) Uso escolar de máximas monósticas (de una sola línea): sentencias o máximas escogidas aparecen en los papiros desde la época ptolemaica: *P. Hibeh*, 17 (sentencias de Simónides, siglo III a. C.; WESSELY, en *Festschrift Gomperz*, págs. 67-74 («chrías» de Diógenes, siglo I a. C.), pero el carácter escolar de estos primeros documentos no

aparece netamente. Vacilo, sin embargo, en basarme en la ambigüedad de su testimonio para afirmar que el uso de estas máximas se deba a un progreso pedagógico alcanzado tan sólo durante la época imperial.

Ver también: J. BARNS, *A new Gnomologium with some Remarks on gnomic Anthologies*, 44 (1950), págs. 126-37, sobre este género literario: H. CHADWICK, *The Sentences of Sextius*, Cambridge, 1959.

(9) El cómputo digital: cf. D. E. SMITH, *History of Mathematics*, Boston, 1925, t. II. págs. 196-202; E. A. BECHTEL, *The Finger-counting among the Romans*, en *Classical Philology*, IV (1909), págs. 25 y sigs.; FROEHNER, en *Annuaire de la Société Française de Numismatique et Archéologie*, VIII (1884), páginas 232-238, J.-G. LEMOINE, *Les Anciens procédés de calcul sur les doigts en Orient et en Occident*, en *Revue des Études islamiques*, VI (1932), págs. 1-60; A. CORDOLIANI, *Études de comput*, I, en *Bibliothèque de l'École des Chartes*, CIII (1942), págs. 62-65, y mi artículo: *L'Evangile de Vérité et la diffusion du comput digital dans l'antiquité, Vigilae Christianae*, 12 (1958), págs. 98-103.

Dos problemas se plantean sobre el particular: *a)* fecha de aparición. Las únicas exposiciones ex profeso que poseemos son: para Occidente, el tratado del VENERABLE BEDA (siglo VIII; *P. L.*, t. 90, cols 685-693; los manuscritos van acompañados de curiosas láminas ilustradas); y para Oriente, algunas páginas de RHABDAS (*alias* NICOLÁS ARTAVASDOS, de Esmirna, siglo XIV), texto y traducción en P. TANNERY, *Mémoires scientifiques*, IV, págs. 90-97. Pero hay alusiones, técnicamente precisas, que atestiguan su uso en la Roma imperial desde el siglo I.

PLINIO (*N. H.*, XXXIV, 33) habla de una estatua de Jano, dedicada por el rey Numa (?), cuyos dedos representaban la cifra 365: si bien, podría ser ésta la fecha real de la dedicación y de las intenciones del escultor, este testimonio revela que los contemporáneos de PLINIO EL VIEJO interpretaban aquel gesto de Jano en función de las reglas propias del cálculo. Véase además JUVENAL (*X*, 248: un centenario cuenta el número de sus años por la mano *derecha*) y, sobre todo, APULEYO (*Apol.*, 89, 6-7), SAN JERÓNIMO (*Adv. Jovinian.*, 1, 3), SAN AGUSTÍN (*Serm. 175*, 1), MARCIANO CAPELLA (VII, 746).

Tal procedimiento no era privativo de los medios latinos: una anécdota recogida por PLUTARCO (*Reg. Imp. Apopht.*, 174 B); ELIO ARISTIDES (XLVID., 257; cf. SUIDAS, t. 1, págs. 339, 3752), muestra que era conocido por lo menos en su tiempo (siglo II d. C.) y, si tal anécdota tiene fundamento histórico, ya en el siglo IV a. C., Orontes, yerno del rey Artajerjes II (404-358) comparaba los amigos de los reyes, tan pronto poderosos y tan pronto miserables según gozaran de favor o cayesen en desgracia, con los dedos de la mano que unas veces significan decenas de mil (mano izquierda apoyada sobre tal o cual parte del cuerpo), y otras indican unidades simples (mano izquierda tendida hacia adelante del cuerpo); cf. asimismo *Anth. Pal.*, XI, 72.

PLINIO *(N. H.* XXXIV, 88) conocía también la estatua de un hombre (tal vez se tratase de Crisipo) en actitud de contar con los dedos, esculpida por Eubólides (II: cf. C. ROBERT, ap. PAULY-WISSOWA, VI, c. 871875, s. v. *Eubúlidès*, n° 10; puede atribuirse al año 204 a. C.). HERÓDOTO ya hablaba también del asunto (VI, 63, 65), pero cabe dudar de que se trate ya por ese entonces del sistema codificado por BEDA. En efecto, los vasos de figuras rojas que parecen representar jugadores de *morra* no exhiben una mímica que pueda interpretarse en función de dichas reglas (G. LAFAYE, en DAREMBERG-SAGLIO, III, 2, págs. 1889 b-1890 b, s. v. *Micatio*; K. SCHNEIDER, en PAULY-WISSOWA, XV, 2, cols. 1516-1517, s. v. *Micare*). Sin embargo, cf. tal vez una de las pinturas de versos consagrados, en la *Représentation de la vente d'huile à Athènes* (con este título F. J. M. DE WAELE, *Revue Archéologiques*, 5, XXIII (1926), páginas 282-295): trátase de una *pelikè* de figuras negras (E. PERNICE, ΣΙΦΩΝ, en *Jahrbuch d. deutsch. archaeolog. Instituts*, VIII (1893), pág. 181) que muestra a una mercadera cuyos dedos de la mano izquierda representarían la cifra 31; cf. además AR., *Vesp*. 656.

Los únicos monumentos plásticos que se remontan a la antigüedad y atestiguan el uso del sistema Beda-Rhabdas son las curiosas téseras del Gabinete de Medallas de la Biblioteca Nacional, señaladas por primera vez por FROEHNER (*artículo citado*, mientras se aguarda el catálogo de J. BABELON, *Coll. Froehner*, t. II, n° 316-327, y una

lámina). Son, probablemente, piezas de juegos; no se ha encontrado ninguno que indique una cifra superior a 16. La técnica de su fabricación permite correlacionarlos con la industria alejandrina de juguetes en la época imperial (en efecto, la mayor parte de los ejemplares conocidos proceden de Egipto; unos pocos, de Roma). Por desgracia, la fecha parece difícil de precisar; los numismáticos están divididos; he consultado sobre el particular a J. BABELON y P. LE GENTILHOMME: el primero se inclina por el Alto Imperio; el segundo, por una época más tardía, después de Constantino.

b) ¿Dónde y cuándo se aprendía este cálculo? Los textos de la época romana prueban que su uso era muy habitual (los abogados, por ejemplo, lo aplican en los tribunales: QUINT., XI, 3, 117); no veo por qué no habría de enseñarse en la escuela primaria: por su carácter cualitativo (un símbolo para cada número entero) parece concordar naturalmente con la enseñanza de la numeración.

(10) La aritmética en la escuela primaria: la clasificación de los papiros matemáticos debe hacerse con arreglo a una crítica severa. Es preciso no precipitarse catalogando como «papiros escolares» (como lo ha hecho COLLART, *Mélanges Desrousseaux*, págs. 79-80) aquellos que para nuestra época parecen elementales. Resulta ilustrativo comprobar que en pleno siglo IV d. C. un adulto cultivado, un funcionario como el Hermesion de los *PSI, 22, 958, 959,* sentía la necesidad de copiar, de propia mano, una tabla de multiplicación en el mismo cuaderno en que redactaba los horóscopos y a la vez llevaba las cuentas administrativas. Cf. igualmente, en el siglo VI, las grandes tablas metrológicas de *P. London*, V, 1718 que establecían minuciosamente las «conversiones» de la *artaba* y de cada uno de sus submúltiplos, en unidades inferiores: nos sentimos tentados a ver en ello un manual de enseñanza primaria (como las «conversiones» del sistema métrico, que tan importante papel desempeñan entre nosotros), pero la verdad es que esas tablas fueron redactadas de puño y letra por FL. DIÓSCORO, curioso personaje al que conocemos bastante bien, «arquetipo del aristócrata bizantino, rural, latifundista o terrateniente en Afrodita-Kôm-Ishqâw, protocosmeta, abogado, poeta a ratos» (así lo mencionó en *Mélanges d'Archéologie et d'Histoire*, LVII (1940), pág. 129). Pues bien, si hombres cultos como éstos sentían la necesidad de elaborar tales *mementos*, es porque aquellos conocimientos matemáticos elementales no se adquirían realmente en la escuela. No hay razón para creer que ello fuese un efecto de la «decadencia»: el hecho de que el Sócrates de JENOFONTE (*Mem.*, IV, 4, 7) pregunte a Hipias si 2 × 2 = 5 nada prueba acerca de la enseñanza de la aritmética en la escuela primaria.

Volviendo a los papiros, si bien muchos de ellos son de clasificación difícil y de testimonio ambiguo (así *P. London*, III, 737, tablas de sumar, *P. Oxy.*, 9 [t. I, pág. 77] *verso*; 669, tablas metrológicas), algunos son muy reveladores: PLAUMANN (*ABKK.*, XXXIV, [1913], col. 223) advierte a propósito de PREISIGKE, *Sammelbuch*, 6220-6222, que tan pronto como los ejercicios aritméticos alcanzan un nivel superior al muy elemental (por ejemplo: tablas de números fraccionarios, 1/2 ó 1/3, de la serie de números enteros; multiplicaciones del tipo 19 × 55 = 4055; 78 × 76 = 5928; sumas de números fraccionarios), la escritura, en este caso del siglo VII, es ya la de un adulto y no la de un niño. Igualmente en *P. Michaelidae* 62: D. S. CRAWFORD, *A mathematical Tablet, Aegyptus* 33 (1953) = *Mélanges G. Vitelli*, 5, págs. 222-240.

(11) Cálculo sobre la base del ábaco; cf. E. GUILLAUME, en DAREMBERG-SAGLIO, I, págs. 1 b-3 b, s. v. *Abacus*, II; HULTSCH, en PAULY-WISSOWA, I, cols. 5-10, s. v. *Abacus*, 9; A. NAGL. *ibid., Suppl.*, III, cols. 4-13; 1305.

(12) Juegos musicales para los chicos: he citado ya las listas epigráficas de distribución de premios, en que se los menciona, pero no hay que precipitarse en suponer que esos juegos interesan a los niños de edad primaria. La prueba de caligrafía, en Pérgamo, aparece en un fragmento desprovisto de contexto y muestra ambigüedad (*AM.*, 35, 1910, pág. 436, n° 20); la «lectura» aparece en otra inscripción, acompañada de la epopeya, de la elegía y del μέλος (¿canto?; ¿poesía lírica? *AM.*, 37, 1912, págs. 277 b. I, 2-7): contexto secundario; la lectura en cuestión puede referirse a la lectura expresiva que, según veremos, integraba el arte que enseñaba el gramático, profesor de enseñanza secundaria. Igual impresión respecto de Quíos (DITT., *Syll.*, 959): la lectura (I, 8) precede allí inmediatamente a la «recitación de Homero», ῥαψωδία, ejercicio secundario, como lo era probablemente la música, que seguía a continuación; los παῖδες en cuestión pueden ser, ya que el vocablo es elástico, los chicos de 12-16 años. Mucho más claro es el caso de los concursos de Teos (MICHEL, 913): el catálogo, no sin alguna mutilación, clasifica a los vencedores en tres categorías de edad: la lectura aparece en las tres, la caligrafía en la de los más jóvenes, sin que éstos sean «primarios», pues entre sus pruebas no solo figura la poesía (trágica, cómica, lírica), sino también la música instrumental. Y bien, la carta epigráfica de las escuelas de Teos (DITT., *Syll.*, 578: fines del siglo III; las listas de distribución de premios MICHEL, 913, datan del siglo II) prevé explícitamente que la enseñanza de la lira se limita a los chicos de los dos años que preceden a la efebía (l. 17-18): la «clase de los jóvenes» de nuestra lista de premiados («jóvenes», con relación a la efebía) es por tanto, en realidad, una de las dos clases superiores entre las tres previstas en la carta (l. 9).

Cf., sin embargo, *Anth.*, VI, 308: concurso de escritura en que la recompensa del vencedor consistía en ochenta tabas: pero los niños, no eran los únicos que se interesaban por tal juego: cf. las admirables jugadoras de astrágalo de Herculano, pintura en camafeo sobre mármol en el Museo de Nápoles: O. ELIA, *Pitture murali e mosaici nel Museo Nazionale di Napoli*, pág. 40, n° 49 (9562).

(13) Las μῶα de Esparta: A. M. WOODWARD, en R. M. DAWKINS, *The Sanctuary of Artemis Orthia at Sparta (Journal of Hellenic Studies*, Suplementary Paper n° 5), Londres, 1929, pág. 288: de las veintidós inscripciones que los mencionan, seis consignan la edad de los vencedores y en cuatro ocasiones se trata de mikikikhizomenos: n° 2, pág. 297 (siglo II a. C.); 43, pág. 319; 67, pág. 332; 68 pág. 333.

VII. LOS ESTUDIOS LITERARIOS SECUNDARIOS

(1) Carrera mixta (gramática y retórica) de los maestros de Rodas: F. MARX, *Berliner Philologische Wochenschrift*, 1890, col. 1007.

(2) Cánones de escritores y de artistas clásicos: en último término J. COUSIN, *Études sur Quintilien*, t. 1, *Contribution à la Recherche des Sources de l'Institution oratoire*, París, 1935, págs. 565-570, que resume el aporte de numerosos trabajos consagrados al tema por la erudición alemana, sobre todo las disertaciones de J. BRZOSKA, *De Canone decem oratorum atticorum queaestiones*, Breslau, 1883, y J. O. KROEHNERT, *Canonesne poetarum, scriptorum, artificum per antiquitatem fuerunt*, Koenigsberg, 1897. Acerca de los catálogos de inventores, cf. M. KREMNER, *De Catalogis heurematum*, dissert., Leipzig, 1890.

(3) Papel de la selección escolar en la transmisión manuscrita del teatro clásico griego: ver en la *Introduction* de sus ediciones (colección «Budé»): V. COULON, para Aristófanes (págs. X-XI); P. MAZON, para Esquilo (págs. XIV-XV); P. MASQUERAY para Sófocles (pág. XIII); L. MÉRIDIER para Eurípides (página XX): Eurípides ha resultado más favorecido: el «teatro escogido» editado en tiempos de Adriano sólo incluía diez piezas; nuestros manuscritos L y P nos han conservado, además, otras nueve.

(4) Los Siete Sabios eran conocidos desde los tiempos de PLATÓN (*Prot.*, 343 a), pero no fueron popularizados hasta la época helenística, sobre todo por los *Apophtegmes* de Demetrio Faléreo (H. DIELS, *Fragmente der Vorsokratiker*, § 73 a).

Acerca de la historia y del papel de las antologías, ya he remitido a O. GUÉRAUD-P. JOUGUET, *Un Livre d'Écolier...*, págs XXIV-XXXI.

(5) Sobre las ediciones «políticas» de Homero, cf. en último término P. CHANTRAINE, en P. MAZON, *Introduction à l'Iliade*, París, 1942 págs. 23-25: aquéllas datarían apenas del año 200 a. C., según BOLLING, *External evidence of interpolation in Homer*, pág. 41. La mejor conocida (veintisiete lecciones) es la de Marsella, estudiada por S. GAMBER, *L'Édition massaliotique de l'Iliade d'Homère*, París, 1888. Y también la de Atenas, G. M. BOLLING, *Ilias Athenensium: the Atheniam Iliad of the sixth Century*. B. C., Lancaster, 1950.

(6) Papiros escolares de Homero: C. H. OLDFATHER, *The Greek literary texts from Graeco-Roman Egypt, a Study in the history of civilization, University of Wisconsin Studies in the social sciences and history, 9*, Madison, 1923, páginas 66-70; P. COLLART, en *Mélanges Desrousseaux*, págs. 76-79, Nos. 141-143, 145-162 (el n° 144 no es de origen escolar), y en P. MAZON, *Introduction à l'Iliade*, págs. 59-60; cf. J. SCHWARTZ,

Papyrus homériques, en *BIFAO*, t. XLVI, págs. 29-71, sobre todo los Nos. 6, 8 y 9. M. HOMBERT, Cl. PRÉAUX, *Une tablete homérique de la Biblioteque Bodléenne,* AIPh-HOS 11 (1951): *Melanges H. Grégorie,* III, págs. 161-168.

(7) Estadística de los papiros homéricos: P. COLLART, en *Introduction à l'Iliade*, pág. 62 y nº 1; en 1941 ya se habían recogido 372 papiros de la *Iliada*, contra 104 de la *Odisea*; aquéllos representaban la casi totalidad del poema: 13.542 versos sobre un total de 15.693, mientras que los papiros odiseicos sólo contenían 5.171 versos sobre un total de 12.110. J. SCHWÀRTZ, art. citado, publica 25 papiros nuevos con 600 versos de Homero; más o menos 500 «son versos de la *Ilíada*, en su inmensa mayoría de los ocho primeros cantos».

(8) Los autores del programa escolar: C. H. OLDFATHER, *The Greek literary texts from Graeco-Roman Egypt*, págs. 62 y sigs., y su *Catálogo*, págs. 44 y sigs., con el nombre de diversos autores; W. N.: BATES, *The Euripides Papyri, grecs sur papyrus*, R. *Ph.*, t 17 (1943), págs. 9-36, sin mencionar investigaciones más ambiciosas, pero realizadas erróneamente de Sr. E. REGGERS y L. GIABBANI (cf. *Chronique d'Egypte*, t. 18 (1943), págs. 312-315; t. 24 (1948), págs. 211-212). Ver sobre todo actualmente: R. A. PACK, *The Greek on Latin literary texts from Graeco-Roman Egypt*, Ann Arbor, 1952, con las adicciones suministradas por M. HOMBERT, *Bull. Papyr.* XXVI, REG., 1952, págs. 144-47. Por otra parte, Egipto no es todo el mundo griego, ni los papiros tampoco son los únicos medios de penetrar en las bibliotecas escolares: hay que tener en cuenta los catálogos epigráficos, como el de Atenas, *IG* [2], II, 2363, donde figuran Sófocles (poco representado en el trabajo de Oldfather), Esquilo, Esquines, Helánico... El catálogo de Rodas (N. SEGRE, *Rivista di Filologia*, 1935, 214-222) sólo se refiere a los estudios superiores.

(9) B. DUBOIS, *La Presence d'Euripide au programme des écoles hellénistiques*, en *Paedagogica Historica*, 2 (1962), págs. 22-30.

(10) Crítica alejandrina de la vulgata de Homero: P. CHANTRAINE y P. COLLART, en P. MAZON, *Introduction a l'Iliade,* pág. 13 (sobre un total de 874 lecciones conocidas de la *Ilíada* de Aristarco, sólo 80 aparecen en todos los manuscritos, 160 en la mayor parte de ellos, 76 en la mitad, 181 en una minoría, 245 en menos de diez manuscritos y 132 en ninguno), 16, 73. Sobre los Escolios, P. CHANTRAINE y R. LANGUMIER, *ibid.,* págs. 15-16, 73-88.

(11) Obra gramatical de los Estoicos: J. STERN, *Homerstudien der Stoiker*, Lonach, 1893: C. WACHSMUTH, *De Cratete Mallota*, Leipzig, 1860; J. HELCK, *De Cratetis Mallotae studiis criticis quae ad Odysseam spectant*, Dresde, 1914.

(12) Tablas iliádicas: L. COUVE, en DAREMBERG-SAGLIO, III, I, páginas 372 a-383 a, s. v. *Iliacae (tabulae)*: LIPPOLD, en PAULY-WISSOWA, IIR., IV, 2, 1886-1896; K. BULAS, en *Eos. Suppl.*, III (1929), págs. 124 y sigs. Todas proceden de Italia; sin embargo, nada indica que se trate de una creación de la pedagogía romana, ni que hayan sido especialmente concebidas para iniciar a los niños latinos en las leyendas griegas. Su carácter escolar ha sido cuestionado en razón de sus pequeñas dimensiones, pero la pedagogía antigua es más individual que la nuestra: no era menester que esas tablas, como nuestros mapas murales, fuesen vistas desde lejos por toda la clase. Este carácter escolar me parece establecido por la inscripción de la célebre Tabla Capitalina (*IG.*, XIV, 1284: Θεοδώρηον μάΘε τάξιν'Ομήρου), que permite atribuir su composición a cierto gramático llamado Teodoro, desconocido por otra parte. Si, como se ha pensado, los relieves en cuestión eran de carácter votivo o decorativo, podrían también reproducir tablas de uso escolar, de factura tal vez menos lujosa.

(13) Crítica textual (*διόρθωσις, emendatio*) en la escuela antigua: H.-I. MARROU, *Saint Augustin et la Fin de la Culture antique*, págs. 21-23.

(14)Texto preparado para la lectura: una tablilla de madera (*P. Berlin*, 13.839) contiene en su reverso los versos B 146-162 de la *Ilíada*, copiados por la mano de un escolar; los versos están separados por un obelo, y los vocablos por un acento: foto en W. SCHUBART, *Einführung in die Papyruskunde*, lám. III, 3; transcripción en P. BEUDEL, *Qua ratione Graeci liberos docuerint*, pág. 41.

(15) Exégesis alegórica de Homero: P. DECHARME, *la Critique des Traditions religieuses chez les Grecs*, París, 1904, págs. 270-354; K. MUELLER, en PAULY-WISSOWA, *Suppl.*, IV, cols. 16-20, s. v. *Allegorische Dichtererklärung,* y las dos grandes tesis de

S. PÉPIN, *Mythe et Allégorie*, París, 1958, y F. BUFFIÈRE, *Les mythes d'Homere et la pensée grecque*, París, 1956.

(16) Interpolación de sentencias moralizadoras en el texto aceptado de Homero: ver por lo menos las hipótesis (pues no son más que hipótesis) de V. BÉRARD, *Introduction à l'Odyssée*, II, págs. 237-291: la «sabiduría inmensa».

VIII. LOS ESTUDIOS CIENTÍFICOS

(1) ¿A qué época se refiere el testimonio de Plutarco sobre la enseñanza de las ciencias en el *Diogeneion (Quaest. Conv.*, IX, 736D)? Parece imposible determinarla con certeza. Plutarco dice pura y simplemente: «Amonio, cuando fue estratega, instituyó un examen en el Diogeneion para los efebos (*sic*: en efecto, este colegio, como ya vimos, recibía a los «melefebos», los jovenzuelos que, al año siguiente ingresarían en la efebía), quienes aprendían letras, geometría, retórica y música». No pocos personajes llevaron este mismo nombre de Amonio, y de ninguno puede afirmarse que haya sido estratega. Ahora bien, como Plutarco no cree necesario aportar mayores precisiones sobre el particular, nos vemos inclinados a pensar que se trata del Amonio más conocido por nuestro autor, o sea, el duodécimo del artículo de PAULY-WISSOWA (I, col. 1862) consagrado a los *Ammonios*, es decir, el filósofo platónico de quien Plutarco habia sido alumno en Atenas, y del cual habla o a quien hace hablar muchas veces en su obra. (Cf. la *Introduction* de R. FLACELIÈRE a su edición del tratado *Sur l'E de Delphes, Annales de l'Université de Lyon,* 3, *Lettres*, II, págs. 8-10): se nos remitirá así al tiempo de Nerón, pero desde luego sólo se trata de una hipótesis.

(2) Ya he consagrado a la historia de la ἐγκύκλιος παιδεία todo un capítulo de mi tesis, *Saint Augustin et la Fin de la Culture antique*, París, 1937, páginas 211-235. Debo subrayar dos puntos en los cuales creo hoy necesario rectificar la doctrina que entonces sostuve: (a) la aparición de este ideal de formación del espíritu no debe referirse, como yo pretendía, a la generación que siguió a Aristóteles: según hemos visto, había sido formulado netamente por Platón y por Isócrates a la vez, acordes en añadir las matemáticas a la instrucción literaria. Por tanto, no es necesario descalificar (*op. cit*. pág. 221, n. 1) el testimonio de DIÓGENES LAERCIO (II, 79) acerca de Aristipo, quien comparaba con los amantes de Penélope a cuantos desdeñaron la filosofía después de estudiar las ἐγκύκλια μα θήματα; (b) tampoco tengo hoy la certeza de que la concepción de la ἐγκύκλια παθήματα como «cultura general», en oposición a «cultura propedéutica», sea la resultante de un «bastardeamiento» traído por la decadencia de la enseñanza secundaria durante la época romana (*Cop. cit.,* págs. 226-227). Por integrar la retórica, el programa de la ἐγκύκλιος παιδεία desbordaba, desde los orígenes, el dominio de la enseñanza secundaria propiamente dicha; podría proporcionar toda suerte de satisfacciones a un discípulo de Isócrates; solamente los filósofos, herederos de Platón, se veían en la necesidad de conferirle un carácter estrictamente propedéutico. Por el contrario, sostengo, que, a pesar de las críticas de A. J. FESTUGIÈRE (en *Revue des Études grecques*, LII [1939], pág. 239), tal programa sólo definía un ideal, muy rara y muy imperfectamente realizado en la práctica. Ver por último lo que ya he tenido ocasión de proponer a M. P. NILSSON, *Die hellenistiche Schule*, dans *L'Antiquité Classique,* 25 (1956), págs. 236-39, y a F. KUHNERT, *Allgemeinbildung un Fachbildung in der Antike*, Berlín, 1961, en *Gnomon*, 1964, págs. 113-16.

(3) Enciclopedia es un concepto moderno: cf. una vez más mi *Saint Augustin*, págs. 228-229: el griego sólo conoce la ἐγκύκλιος παιδεία; la forma ἐγκυκλιοπαιδεία no aparece sino en los manuscritos de QUINTILIANO (I, 10, 1), y obedece sin duda a una corrupción del texto por los copistas. El vocablo *enciclopedia* surge en el siglo XVI (en inglés, Elyot, 1531; en francés, Rabelais, 1532) y fue recreado, o repensado por lo menos, en función de una etimología que lo relaciona directamente con el κύκλος (ciclo completo de los conocimientos humanos), mientras que en el griego helenístico el adjetivo ἐγκύκλιος tenía un valor derivado mucho menos vigoroso: «en circulación», de donde «corriente», «vulgar», o bien «que retorna periódicamente», es decir «cotidiano», «de todos los días».

(4) Extensión variable del programa de la ἔγκύκλιος παιδεία ver los testimonios que ya he citado en *Saint Augustin...*, pág. 227, n° 1: VITR., I, 1, 3-10; GAL., *Protrept.*, 14, págs. 38-39; MAR. VICTOR., en KEIL, *Grammatici Latini*, VI, pág. 187; *Schol. à D. Thr.*, en HILGARD, *Grammatici Graeci*, III, pág. 112; PHILSTR., *Gym.*, I.

(5) El programa de la 'εγκυκλιος παιδεια entre los filósofos helenísticos y romanos: véase el cuadro elaborado en *Saint Augustin*, págs. 216-217: Heráclides Póntico (*DL.*, V, 86-88), Arcesilao (*DL.*, IV., 29-33), Ps. Cebes (*Pinax*), Filón (*De Congr.*, *pass.*), Séneca (*Ep.*, 88, 3-14), Sexto Empírico (plan del *Contra Mathematicos*), Orígenes (*Ep. ad. Greg.* I; cf. EUS., *H. E.*, VI 18 3-4), Anatolio de Laodicea (EUS., *H. E.*, VII, 32, 6; HIER., *Vir. Ill.*, 73), *Porfirio* (TZETZ *Chil.* XI, 532), Lactancio (*Inst.*, III, 25, 1); cf. *ibid.*, pág. 189, para San Agustín (*De Ord.*, II, 12, 35 y sigs.; II, 4, 13 y sigs.; *De Quant. an.*, 23, 72; *Retract.*, I, 6; *Conf.*, IV, 16, 30) y el esquema de F. KUHNERT, *op. cit.*, pl. h. t.

Para la fecha de aparición del septenario de las artes liberales, entre Dionisio de Tracia y Varrón, sigo aquí a F. MARX, *Prolegomena* a su edición de CELSO, en *Corpus Medicorum Latinorum*, I, Leipzig, 1915, pág. X. (cf. mi *Saint Augustin*, pág. 220, n° 2).

(6) Historia de la geometría y de la aritmética griegas: existen muchos libros elementales sobre el tema (el mejor, a mi modo de ver: D. E. SMITH, *History of Mathematics*, 2 vols., Boston, 1925), pero siempre es preciso releer J. GOW, *A short history of Greek mathematics*, Cambridge 1884, al que no pocas obras más recientes se contentan con plagiar. Desde luego, un estudio más profundo no podría desentenderse de los trabajos clásicos de M. CANTOR, *Vorlesungen über Geschichte der Mathematik*, I [4], Leipzig, 1922, y P. TANNERY, *La Géométrie grecque. Comment son histoire nous est parvenue, ce que nous en savons*, I, París, 1887, y los artículos reunidos en la edición póstuma de sus *Mémoires scientifiques*, t. I-IV, París-Toulouse, 1912-1920.

(7) Acerca de la ciencia musical griega, cf. además de L. LALOY, *Aristoxène de Tarente*, y TH. REINACH, *La Musique grecque*, a los cuales ya he remitido: M. EMMANUEL, *Histoire de la Langue musicale*, I, París, 1911, págs. 61-65; *Grèce (Art. gréco-romain)*, en H. LAVIGNAC, *Enclyclopédie de la Musique*, 1, 1, págs. 377-537.

(8) R. G. H. WESTPHAL ha unido el estudio de la rítmica griega al de la rítmica de nuestra propia música clásica. Cf. sus trabajos muy conocidos: *Die Fragmente und Lehrsätze der griechischen Rhythmiker* (1861) y *Allgemeine Theorie der musikalischen Rhythmik seit J. S. Bach* (1881).

(9) Acerca de la astronomía griega, siempre hay interés en volver sobre ella: J. B. DELAMBRE, *Histoire de l'Astronomie ancienne*, París, 1817; ver luego: P. TANNERY, *Recherches sur l'Histoire de l'Astronomie ancienne*, París, 1893; J. HARTMANN, *Astronomie*, en *Die Kultur der Gegenwart*, III, 3, 3 Leipzig, 1921.

(10) Enseñanza de ciencias en las escuelas neoplatónicas: F. SCHEMMEL, *Die Hochschule von Konstantinopel im IV. Jahrhundert*, en *Neue Jahrbücher das klassische Altertumsgeschichte und deutsche Literatur*, 22 (1908), páginas 147-168; *Die Hochschule von Athen im IV und V. Jahrhundert*, *ibid.*, págs. 494-513; *Die Hochschule von Alexandreia im IV. und J. Jahrhundert*, *ibid.*, 24 (1909), págs. 438-457; O. SCHISSEL VON FLESCHENBERG, *Marinos von Neapolis und die neuplatonischen Tugendgrade*, Atenas, 1928 (y la reseña de E. BRÉHIER, en *Revue d'Histoire de la Philosophie*, 1929, págs. 226-227); C. LACOMBRADE, *Synesios de Cyrène, hellène et chrétien*, París, 1951, págs. 39-46, 64-71.

(11) Enseñanza de la astronomía: cf. H. WEINHOLD, *Die Astronomie in der antiken Schule*, disertación en Munich, 1912. Trabajo excelente, aunque el lector no haya percibido las conclusiones que se desprenden de los hechos tan acertadamente reunidos por él; añádase: L. ROBERT, en *Études Épigraphiques et Philologiques (BEHE*, 272), París, 1938, pág. 15.

(12) Arato de Soli aparece en un monumento haciendo compañía a la musa Urania, como representante típico de la ciencia astronómica; por ejemplo, en un vaso de plata del tesoro de Berthouville: CH. PICARD, *Monuments Piot*, t. XLIV, 1950, págs. 55-60, lám. V y, en general K. SCHEFOLD, *Die Bildnisse der antiken Dichter, Redner und Denker,* Basel, 1943. Acerca de la vida y obra de Arato, véase en último término V. BUESCU, edición de CICERÓN, *Les Aratea* (colección de ediciones críticas del Instituto rumano de Estudios latinos, 1), París-Bucarest, 1941, págs. 15 y sigs.

IX-XI. LA ENSEÑANZA SUPERIOR

(1) Σχολαί, 'ἐπιδείξεις, 'ἀκροάσεις: es difícil asignar un valor propio y preciso a cada uno de estos tres vocablos que sirven, alternativa o concurrentemente, para designar las conferencias realizadas en el gimnasio. 'Επίδειξις (cf. s. v. W. SCHMID, en PAULY-WISSOWA, VI, 1, cols. 53-56) significa, de modo muy general, «conferencia» en oposición a «concurso»: durante la época helenística el vocablo había perdido desde tiempo atrás la acepción técnica de «demostración, exhibición, conferencia-tipo» que ya habíamos registrado en tiempos de los primeros Sofistas; entre los retóricos el género epidíctico se opone a la elocuencia política y judicial. Cf. la evolución de ἀπαρχή (ἀπαρχεσθαι), primero conferencia o audición ofrecida como «primicia» al dios del santuario, como acaecía en Delfos; luego, por último, simple conferencia o concierto (L. ROBERT, en *Bibliothèque de l'École pratique des Hautes-Études (Sciences historiques et philologiques*), fasc. 272, páginas 38-45.

'Ακρόασις es una «audición», pero también se emplea el vocablo tanto para un conferenciante como para un músico (ej. en L. ROBERT, *ibid.*, págs. 14-15; *Hellenica*, II, págs. 35-36). Σχολή en cambio, denunciaría ya tal vez una tonalidad más «escolar»; cf. la nota n.° 6, un poco más abajo.

(2) Salas de conferencias en los gimnasios de la época romana: será suficiente citar una vez más a J. DELORME, *Gymnasion*, cap. XI, «El gimnasio, institución intelectual», págs. 316-336.

(3) Inscripción publicada por Em. POPESCU en *Studii si cercetari di istorie reche*, 7 (1956), págs. 346-349.

(4) Enseñanza «secundaria» en el gimnasio: no hay que insistir demasiado en la distinción que he establecido entre enseñanza «secundaria» y enseñanza «superior», distinción cómoda para la clasificación de las materias, pero que no siempre corresponde, en la práctica, a una real división del trabajo entre establecimientos distintos: veamos aquí, en efecto, cómo la enseñanza «superior» de la efebía asume aún las funciones propias de los estudios «secundarios» de los clásicos; a la inversa, Plutarco, si he interpretado debidamente su testimonio, nos muestra a los alumnos del Diogeneion, que preparaba para la efebía, abordando ya el programa «superior» con la retórica (nota 1 del capítulo precedente).

Para establecer la existencia de una enseñanza de las matemáticas se invoca a veces (como lo hace J. OEHLER, en PAULY-WISSOWA, VII, 2, col. 2014) una inscripción, copiada en Gallípoli (en A. DUMONT, *Mélanges d'Épigraphie et l'Archeólogie*, París, 1892, pág. 435, n.° 100 *x: sic*, y no 100 *a)* en honor de cierto geómetra Asclepíades, coronado por los efebos, los niños y sus maestros «en virtud de su valor, y de la dedicación demostrada a ella»: este texto no dice en modo alguno que Asclepíades les haya enseñado geometría; acaso se trate, pura y simplemente, de un benefactor de las escuelas y del gimnasio de la ciudad, como Polizrús de Teos o Eudemo de Mileto.

(5) Conferenciantes ambulantes: cf. la memoria clásica de M. GUARDUCCI, *Poeti vaganti e conferenzieri dell'età ellenistica, ricerche di epigrafia greca nel campo della letteratura et del costume*, en *Memorie* de la Academia de los *Lincei*, Ciencias Morales, 6, II, IX (Roma, 1929), págs. 629-655; es preciso, desde luego, completar el dossier respectivo con los documentos publicados o estudiados con posterioridad, por ejemplo por L. ROBERT, en *Bibliothèque de l'École pratique des Hautes Études*, 272, págs. 7 y siguientes.

(6) ¿Conferencias aisladas o cursos completos? En cuanto a Eretria, la cosa parece de por sí clara. DITT., *Syll.*, 714, 8-10, felicita al gimnasiarca Elpinicos «por haber desempeñado efectivamente sus funciones durante el año entero, por haber costeado de su peculio un retórico y un instructor de esgrima, los cuales han dictado sus lecciones en el gimnasio de los efebos y de los niños, sin hablar de los demás ciudadanos: *ἐμμονεύσας ἐν τῶ γυμνασίω δὶ ἐνιαυτοῦ και παρέσχεν ἐκ τοῦ ἰδίου ῥήτορά τε και ὀπλομάχου, οίτινες 'εσχολαξον 'εν τῶ γυμκασίω τοῖς τε παῖσιν καὶ τοῖς ἄλλοις τοῖς βουλομένοις...*

En Atenas no tengo inconveniente en leer que el pueblo felicita a los efebos por haber asistido durante todo el año a los cursos de los filósofos, etc., en la inscripción *IG* [2], II, 1030, 31; pero se trata de una restitución. La idea de asiduidad, expresada de modo más vago, se formula sin embargo netamente en las inscripciones que he utili-

zado en el texto. Podría advertirse también que la expresión regularmente empleada parece distinguir las «lecciones, σχολαί de los gramáticos, retóricos y filósofos», de «las llamadas ἀκροάσεις»: por tanto, creo que debe interpretarse «cursos completos», por una parte, y «conferencias», complementarias, o por lo menos aisladas, por otra.

(7) Bibliotecas de los gimnasios helenísticos: cf. E. ZIEBARTH, *Aus dem griechischen Schulwesen* [2], págs. 131-132: Atenas, Halicarnaso, Corinto, Pérgamo; L. ROBERT, en *Bulletin de Correspondance hellénique*, XLIX (1935), página 425; *Études anatoliennes*, pág. 72, n.° 7. J. DELORME, *Gymnasion*, págs. 331-332. M. ROSTOVTSEFF ha reunido los documentos relativos a las bibliotecas existentes en Egipto, en *Social and economic History of the hellenistic world*, pág. 1589, n. 24, pero no me parece que se haya establecido con certeza su carácter o condición de bibliotecas escolares.

(8) Concurso literario entre los efebos atenienses durante los años 180/181-191/192 de nuestra era: cf. P. GRAINDOR, *Études sur l'Éphebie attique sous l'Empire*, I. *Les concours éphébiques*, en *Musée belge*, XXVI (1922), págs. 166-168. Las inscripciones mencionan también a los efebos que se distinguieron como oradores en el «discurso de exhortación», λόγος προτρεπτικός, dirigido a los concurrentes al iniciarse el concurso (*IG* [2], II, 2119, 231, 234; hasta poseemos el texto de uno de tales discursos, juzgado digno de los honores de la «impresión»: *IG* [2], II, 2291a, cf. 1. 4). Era inclusive una forma de actividad literaria, entre los efebos, pero no parece haber sido materia de competición.

(9) Concurso de moral: ver las inscripciones reunidas por J. OEHLER, en PAULY-WISSOWA, VII, 2 col. 2014, y M. P. NILSSON, *Die hellenistiche Schule*, pág. 47.

(10) Acerca del tema, tan estudiado, del Museo de Alejandría, basta con que me remita al artículo sintético de MÜLLER-GRAUPA, s. v. Μουσεῖον, en PAULY-WISSOWA, XVI, cols. 801-821. En último término, M. ROSTOVTSEFF. *The Social and economic history of the hellenistic world*, págs. 1084-1085; 1596, n. 39. G. FAYDER-FEYTMANS, ΜΟΥΣΕΙΟΝ, *Musée*, en: *Hommages à Joseph Bidez et à Franz Cumont*, Bruxelles, s. d., págs. 97-106; H. I. DE VLEESCHAUWER, *Les Bibliothèques ptolémées d'Alexandrie*, Pretoria, 1955, E. G. TURNER, *L'erudition alexandrine et les papyrus*, en *Chronique d'Egypte*, 37 (1962), págs. 135-172.

(11) En cuanto a la sucesión de los bibliotecarios del Museo y a su cronología, cf. *P. Oxy.*, 1241, y el artículo de G. PERROTTA, en *Athenaeum*, 1928, págs. 125-156.

(12) Estamos muy mal informados acerca de la enseñanza impartida en el Museo: cf. las indicaciones de MÜLLER-GRAUPA, *art. citado* más arriba, cols. 809-810 y también M. N. TOD, *Sidelights on Greek Philosophers*, JHS., 1957, pág. 138.

(13) En cuanto atañe a la carrera, fecha y obras del curioso personaje Anatolio de Laodicea, cf. el conjunto de datos que he reunido en mi *Saint Augustin et la Fin de la Culture antique*, pág. 217, n. 8.

(14) Destrucción de Serapeum: véanse los textos reunidos en G. RAUSCHEN, *Jahrbücher der christlichen Kirche unter dem Kaiser Theodosius dem Grosssen*, págs. 301-303; la fecha fue rectificada por O. SEECK, *Geschichte des Untergangs antiken Welt*, V, pág. 534.

(15) Museos fuera de Alejandría: R. HERZOG, en *Urkunden zur Hochschulpolitik der römischen Kaiser, Sitzungsberitche* de la Academia de Berlín, *Phil.-hist. Klasse*, 1935, XXXII, págs. 1005-1006. En cuanto al lugar y tipos arquitectónicos de estos «Museos», ver las valiosas indicaciones de G. ROUX, *Le Val des Muses et les Musées chez les auteurs anciens*, en *Bulletin* de *Correspondance hellénique*, t. 78, 1954, I, págs. 38-45. Acerca del Museo de Éfeso, cf. sobre todo J. KEIL. *Aertzeinschriften aus Ephesos*, en *Jahreshefte* del Instituto arqueológico austríaco, VIII (1905), págs. 128 y sigs., y P. WOLTERS, *ibid.*, IX (1906), págs. 295 y sigs. Sobre el Museo de Esmirna, L. ROBERT, *Études anatoliennes*, págs. 146-148. También se hallan en otras partes, desde luego, inscripciones que se refieren a «miembros del Museo», ἀπὸ Μουσείου (cf. el *corpus* de estos textos en P. LEMERLE, *Inscriptions de Philippes, Bulletin de Correspondance hellénique*, XLIX (1935), págs. 131-140, corregido y completado por L. ROBERT, *Études anatoliennes*, pág. 146, pero no se trata de museos locales: sólo son personajes adscriptos a título efectivo u honorario, al gran Museo de Alejandría: tal el caso notorio de muchas inscripciones de Atenas. J. H. OLIVER, que las ha publicado, creyó que esas inscripciones revelaban el nombre de la «Universidad» de Atenas: *The Mouseion in late Attic Inscriptions*, en HESPERIA, III (1934), págs. 191-196; cf. *ibid.*, IV (1935), pág. 63, n.° 26; pero ha sido refutado por P. GRAINDOR, *Le Nom de l'Université d'Athènes sous l'Empire*, en *Revue belge de Philologie et d'Histoire*, 1938, págs. 207-212.

(16) Sobre los abogados helenísticos y la ausencia de toda enseñanza organizada del derecho, cf. M. ROSTOVTSEFF, *The Social and economic history of the Hellenistic world*, págs. 1095; 1600, n. 49 (que subraya la necesidad de un trabajo profundo acerca de la cuestión).

(17) Sobre el lugar que ocupaba la medicina en la civilización helenística, cf. una vez más M. ROSTOVTSEFF, *ibid.*, págs. 1088-1094, y los ricos materiales bibliográficos reunidos en págs. 1597-1600, ns. 45-48.

Acerca de los «arquiatres» de la época helenística en el siglo I a.C. (no se cofundan con los del Bajo Imperio), ver L. COHN-HAFT, *The Public Physicians of Ancient Greece*, Northampton, Mass., 1956 (*Smith College Studies in History*, 62), y los aportes realizados por J. L. ROBERT, *Bull. Epigr.*, REG., 1958, n.° 85.

(18) Sobre la historia de la escuela de Cnido: cf. J. ILBERG, *Die Aertzchule von Knidos*, en *Berichte* de la Academia de Ciencias de Leipzig, *Philol.-hist.*, *Kl.*, 76 (1934), 3. Respecto de la de Cos, véase la nota de R. HERZOG en el *Jahrbuch* del Instituto arqueológico alemán, 47 (1932), *Arch. Anz.*, cols. 274-276, y su antiguo libro *Koische Forschungen und Funde*, Leipzig, 1899, págs. 199-208.

(19) La historia de la medicina griega ha sido muy estudiada: a los trabajos enumerados por ROSTOVTSEFF (nota 16, más arriba) pueden añadirse, en Francia, A. CASTIGLIONI, *Histoire de la Médecine*, trad. fr., París, 1931, y, por su magnífica ilustración [M.] LAIGNEL-LAVASTINE, *Histoire générale de la Médecine, de la Pharmacie, de l'Art dentaire et de l'Art vétérinaire*, I, París, s. d. (1936). La historia de la *enseñanza* médica propiamente dicha ha sido mucho menos estudiada: quedan menos datos precisos dignos de recordarse en la vieja obra de TH. PUSCHMANN, *Geschichte des medicinischen Unterrichts*, Leipzig, 1889, páginas 61-70, que en el artículo de S. REINACH, en DAREMBERG-SAGLIO, III, 2, cols. 1673a-1676b, s. v. *Medicus*.

Con relación a los pequeños trabajos pedagógicos del *Corpus hipocrático* (que sólo datarían de los siglos I-II d.C., excepto el π. ἰητροῦ tal vez del siglo III a.C.), cf. U. FLEISCHER, *Untersuchungen zu den pseudohippokratischen Schriften*, Παραγγελίαι περὶ ἰητροῦ, *und* περὶ εὐσχημοσύνης *(Neve deutsche Forschungen, Abt. klassische Philologie*, X), Berlín, 1939.

(20) Estudios de Galeno: varios pasajes autobiográficos de las obras de Galeno han sido reunidos y puestos en orden por R. FUCHS, en TH. PUSCHMANN, *Handbuch der Geschichte der Medizin*, I, Jena, 1902, págs. 374-378.

(21) Selección de embajadores: los oradores o sofistas no eran los únicos en llenar tal función; las ciudades también solían confiar estas funciones a los filósofos: en el año 154 los Atenienses escogieron a tres jefes de sus cuatro escuelas filosóficas para enviarlos con carácter de embajadores a Roma: el estoico Diógenes, el peripatético Critolao y el académico Carnéades. Es posible comprobar otras selecciones más excepcionales aún: Tiatiro envió con tal carácter a un atleta ante el emperador Heliogábalo (*IGR.*, IV, 1251): L. ROBERT conjetura ingeniosamente que el nombramiento debió obedecer a las relaciones que el atleta habría podido establecer en el mundo de la corte imperial en su calidad de alto dignatario de la *xyste*, o sea, de la asociación general de atletas profesionales (en *Études anatoliennes*, págs. 119-123). Causas análogas producían el mismo efecto: Cos también encomendará con toda naturalidad una embajada en Creta a uno de sus médicos de sólido renombre.

(22) Retóricos a quienes se confiaron embajadas: bajo la dictadura de Sila el célebre retórico Molón fue enviado por su ciudad de Rodas para negociar con el Senado romano la cuestión de las recompensas adeudadas a los rodios (CIC., *Brut.*, 312); Xenocles, siempre en tiempos de la República, fue a defender ante el Senado la provincia de Asia, acusada de *mitridatismo* (ESTRABÓN, XIII, 614); bajo el imperio de Domiciano, Escopeliano asumió la diputación por la misma provincia para protestar contra el edicto imperial que prohibía el cultivo de la vid fuera de Italia (PHILSTR., *V. S.*, I, 21, 520); Elio Arístides obtuvo de Marco Aurelio una ayuda eficaz para la reconstrucción de Esmirna, azotada a la sazón por el temblor de tierra del año 178 (ARSTD., XIX-XX K; cf. A. BOULANGER, *Aelius Aristide*, págs. 387-389). Éstos, desde luego, no son más que unos pocos ejemplos. Inclusive en el siglo V, Sinesio de Cirene fue elegido obispo de Ptolemaida (hacia 410), sin estar todavía bautizado y a pesar que, como buen

discípulo de Hipatia y como neoplatónico convencido, levantase no pocas objeciones contra la fe. ¿No obedece ello, sobre todo, a que sus compatriotas contaban con que su prestigio y su talento oratorio les servirían de intercesores ante los gobernantes y ante el propio embajador?

(23) La elocuencia griega durante la época helenística y romana: F. BLASS, *Die Griechische Beredsamkeit in dem Zeitraum von Alexander bis Augustus*, Berlín, 1865 (mucho menos preciso que su gran *Attische Beredsamkeit*[2], 4 vols. Leipzig, 1887-1898); E. NORDEN, *Die Antike Kunstprosa*[3-4], Leipzig, 1915-1923; A. BOULANGER, *Aelius Aristide et la Sophistique dans la Province d'Asie au IIe siècle de notre ère*, París, 1923, págs. 37-108; A. OLTRAMARE, *Les Origines de la diatribe romaine*, Genova, 1926; W. KROLL, en PAULY-WISSOWA, *Suppl.*, VII, cols. 1039-1138, s. v. *Rhetorik*; y los dos *Berichte* de E. RICHTSTEIG, en C. BURSIAN, *Jahresbericht*, t. 234 (1932), y págs. 1-66; t. 238 (1933), págs. 1-104, completado por el de K. GERTH, *ibid.*, t. 272 (1941), págs. 72-252.

(24) El carácter escolar de la cultura helenística (y romana) ¿es un fenómeno de decadencia? Yo así lo creía, como tantos otros: cf. mi *Saint Augustin et la Fin de la Culture antique*, págs. 89-94; pero hoy ya no me siento tan convencido (cf. *ibid.*, 4.ª éd., *Retractatio*, págs. 672-674).

(25) Los términos «retórico» y «sofista» no son, en principio, intercambiables (aun cuando de hecho hayan concluido por resultar prácticamente sinónimos): el ῥήτωρ es ante todo (desde Aristófanes hasta Estrabón) el orador en el pleno sentido de la palabra, esto es, el que habla ante la asamblea del pueblo y ante el tribunal; el σοφιστης, por el contrario, es el técnico, el profesor cuya palabra no sale jamás de la escuela. Bajo la influencia de la polémica platónica, el título de sofista sufrió primero los efectos de una determinada descalificación, pero después, durante la época imperial, la Segunda Sofística volvió por sus fueros y dotó a la elocuencia epidítica del sofista de contenido y significación políticos. El retórico, en cambio, tendió a no ser ni más ni menos que un profesor; es decir, el que se atiene exclusivamente a las reglas formales del arte: cf. sobre esta compleja evolución las indicaciones de LIDDELL-SCOTT-ST-JONES, s. vv.: A. BOULANGER, *Aelius Aristide*, pág. 76, n. 3; W. KROLL, en PAULY-WISSOWA, *Suppl.*, VII, col. 1040; H. VON ARNIM, *Leben und Werke des Dio von Prusa*, pág. 67.

(26) «Coro, Cofradía, Fratría», aplicada al círculo de alumnos de un mismo profesor: cf. L. GRASBERGER, *Erziehung und Unterricht im klassischen Alterthum*, III, págs. 409-410.

(27) No hemos tenido ninguna otra exposición, en francés, de las leyes de la retórica después de A. E. CHAIGNET, *La Rhétorique et son Histoire*, París, 1888 (escrita después de la reforma de 1885, que el autor deplora: cf. su prefacio, pág. VII; para indicaciones más precisas: R. VOLKMANN, *Die Rhetorik der Griechen und Römer in systematischer Uebersicht dargestellt*[2], Leipzig, 1885; W. KROLL, en PAULY-WISSOWA, *Supp.*, VII, cols. 1039/1138, s. v. *Rhetorik*.

(28) La loa en los concursos musicales: J. FREI, *De Certaminibus thymelicis*, disertación en Basilea 1900, págs. 34/41, completada por L. ROBERT, *Bibliothèque de l'École des Hautes-Études*, fasc. 272, págs. 17 y sig., y sobre todo 21/23.

(29) Acerca de la «quironomía» o lenguaje simbólico de los gestos de la mano, cf. J. COUSIN, *Études sur Quintilien*, t. I, *Contribution à la recherche des sources de l'Institution oratoire*, París, 1935, págs. 625/627; también, la obra clásica de C. SITTL, *Die Gebärden der Griechen und Römer*, Leipzig, 1890, *pass.*

(30) Canon de oradores: cf. más arriba, nota 2 del capítulo VII de la segunda parte.

(31) Aticismo: el trabajo básico sigue siendo todavía la vigorosa obra de W. SCHMID, *Der Atticismus in seinen Hauptvertretern*, 4 vols., Stuttgart, 1887-1896; el problema relacionado con el aticismo, con su naturaleza y con su historia, animó en la Alemania erudita de los años 1880-1900 uno de esos magníficos debates que hacen época en la historia de la filosofía: E. ROHDE, W. SCHMID, E. NORDEM, U. VON WILAMOWITZ-MÖLLENDORF, midieron en ella alternativamente sus fuerzas; véase el balance final de la polémica en A. BOULANGER, *Aelius Aristide*, págs. 58/108; W. KROLL, en PAULY-WISSOWA, *Suppl.*, VII, cols. 1105/1108: que no es nada positivo, por cierto...

(32) Acerca de Demetrio Faléreo, cf. en último témino E. BAYER, *Demetrios Phalereus der Athener, Tübinger Beiträge zur Altertumswissenschaft*, XXXVI, Tübingen, 1942.

(33) Sobre los temas de las «controversias» y «suasorias», cf. el trabajo clásico de H. BORNECQUE, *Les Déclamations et les Déclamateurs d'après Sénèque le Père*, Lille, 1902; *Les Sujets de Suasoria chez les Romains*, en *Revue d'Histoire de la Philosophie et d'Histoire générale de la Civilisation*, 1934, págs. 1 y sigs.; W. MOREL, en PAULY-WISSOWA, XV, 1, cols. 496/499, s. v. *Melete; ibid.*, IIR, IV, I, cols. 469-471, s. v. *Suasoria*; W. KROLL, *ibid., Suppl.*, VII, cols. 1119-1124.

(34) Breve temporada de San Basilio y de San Gregorio Nacianceno en Atenas: cf. S. GIET, *Sasimes, une méprise de saint Basile*, París, 1941, pág. 31, n. 1 (para Basilio: 351-355; para Gregorio 351 [según parece]-356); P. GALLAY, *La Vie de saint Grégoire de Nazianze*, Lyon, 1943,, págs. 36-37: «alrededor de 350» «hacia 358-359». Consagrar ocho años al estudio de la retórica le parecía normal a LIBANIO: *Or.*, I, 26.

(35) Sobre estas loas «paradójicas» (el término técnico sería «adojales», pues la teoría antigua distingue, con su minucia habitual, los panegíricos ἔνδοξα, ἄδοξα, ἀμφίδοξα, παράδοξα, *Rhet. Gr.*, III, 346, 9-19, MEN.): cf. A. STANLEY-PEASE *Things without honor*, en *Classical Philology*, XXI (1926), págs. 27-42, de donde J. COUSIN, *Études sur Quintilien*, I, pág. 192.

(36) Belleza formal de la retórica: ya he tenido ocasión de esbozar este juicio, en *Saint Augustin et la Fin de la Culture antique*, pág. 83, siguiendo las huellas de NIETZSCHE y de no pocos otros, por ejemplo L. PETIT DE JULLEVILLE *L'École d'Athènes au IVe siècle après Jésus-Christ*, París, 1868 (no conviene apresurarse a desdeñar estos viejos libros), págs. 104-107.

(37) Sobre los cínicos, véase D. R. DUDLEY, *A History of Cynicism from Diogenes to the sixth century a. C.*, Londres, 1937, sobre todo págs. 26 y sigs. 59, 122.

(38) Sobre el origen y los componentes de este ideal de la «vida filosófica», cf. la memoria de W. JAGER, *Ueber Ursprung und Kreislauf des philosophischen Lebensideals*, en *Sitzungsberichte* de la Academia de Ciencias de Berlín, *Philos. hist. Klasse*, 1928, XXV, págs. 390-421.

(39) Con respecto a las mujeres filósofas de la antigüedad, siempre es necesario leer el viejo tratado de G. MÉNAGE, *Historia Mulierum philosopharum* (traducido al francés en *Vie des plus illustres philosophes de l'Antiquité*, París, 1796, II, págs. 379-469); cf. M. MEUNNIER, *Prolégomènes à ses Femmes pythagoriciennes, Fragments et Lettres*, París, 1932.

(40) Conversión a la filosofía: cf. las indicaciones de mi *Saint Augustin et la Fin de la Culture antique*, págs. 161 y sigs., y sobre todo 169-173; A. D. NOCK, *Conversion, the old and new in religion from Alexander the great to Augustine of Hippo*, Oxford, 1933, págs. 164-186.

(41) En cuanto a la conversión de Dión de Prusia, véase el libro clásico de H. VON ARNIM, *Leben und Werke des Dio von Prusa*, Berlín, 1898, págs. 223 y sigs. L. FRANÇOIS, *Essai sur Dion Chrysostome*, París, 1921, págs. 5 y siguientes.

(42) Sucesión de los escolarcas de las escuelas filosóficas de Atenas: cf. el cuadro que proporciona K. PRACHTER, en F. UEBERWEG, *Grundriss des Geschichte der Philosophie*[11], I, págs. 663-666.

(43) Epitecto de Nicópolis: ver en último término y brevemente a M. Spanneut en Th. KLAUSER, *Reallexikon für Antike und Christentum*, s. v. *Epiktet*, col. 600.

(44) La erudición moderna ha trabajado mucho en torno a la diatriba, no sin correr el riesgo de fosilizar un tanto este género de matices escurridizos: básteme con mencionar de nuevo el artículo *Diatribe* del mismo *Reallexikon*.

(45) La historia de la tradición doxográfica helenística ha sido admirablemente reconstruida, no sin cierta complaciencia en la hipótesis expuesta por H. DIELS en los *Prolegomena* de su edición de los *Doxographi Graeci*[2], Berlín, 1929.

(46) Explicación de textos entre los filósofos, por ejemplo, a propósito de Epitecto: cf. I. BRUNS, *De Schola Epicteti*, disertación en Kiel, 1897, págs. 3 y siguientes; J. SOUILHÉ, *Introduction*, a su edición de las *Entretiens* (col. «Budé»), págs. XXXIII y sigs.

(47) Conocemos menos directamente y de manera menos precisa y concreta la vida cotidiana de una escuela filosófica, que la de las escuelas del gramático o del retórico cf. las interesantes inducciones de W. BOUSSET, *Jüdisch-christlicher Schulbetrieb in Alexandria und Rom*, págs. 1-7, y A. J. FESTUGIÈRE, *Le Logos hermétique d'enseignement*, en *Revue des Études grecques*, LV (1942), páginas 77-108.

(48) L. DELATTE, *Les traités* de la Realeza de *Efante, Diotogeneo y Sthenidas*, París 1942 *(Bibl. de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Liège*, 97).

(49) La lucha entre filósofos y retóricos por la dirección de la educación de la juventud ha sido analizada con raro acierto por H. VON ARNIM, en la introducción de *Leben und Werke des Dio von Prusa*, págs. 1-114: *Sophistik, Rhetorik, Philosophie, in ihrem Kampf um die Jugendbildung*, en cuanto a la época que aquí nos interesa, págs. 37 y siguientes.

(50) Persistencia de la oposición cultura filosofía/cultura oratoria durante el medioevo: cf. las indicaciones que di en *Saint Augustin et la Fin de la Culture antique*, pág. 173, y en *Revue du Moyen Age Latin*, I, 1945, pág. 201, donde remito al lector con relación a Sidonio y Cl. Mamerto, de A. LOYEN, *Sidoine Apollinaire et l'Esprit précieux en Gaule*, París, 1943, a P. COURCELLE, *Les lettres grecques en Occident* [2], París, 1948, págs. 223 y siguientes.

(51) Sobre la posición, a la vez interesante y matizada, de Dionisio de Halicarnaso, cf. por ejemplo G. KAIBEL, *Dionysios von Halikarnassos und die Sophistik*, en *Hermès*, XX (1885), págs. 497-513; W. R. ROBERTS, edición comentada de *Dionysius of Halicarnassus, On literary Composition*, Londres, 1910.

(52) El debate entre filósofos y retóricos con relación al tema de la «tesis» ha sido estudiado por H. VON ARNIM, introducción cit. a su *Dio von Prusa*, páginas 93-96.

(53) La retórica incluida por los estoicos dentro de la filosofía: cf. una vez más VON ARNIM, *ibid.*, págs. 78-79 (el texto más categórico es D. L., VII, 41: «Los Estoicos enseñan que la lógica se divide en dos disciplinas: la retórica y la dialéctica»).

(54) Sobre Filón de Larisa, cuya filosofía es tan acogedora para la retórica que él mismo aparece como un representante del viejo ideal de la Primera Sofística, cf. siempre VON ARNIM, *ibid.*, págs. 97 y siguientes.

(55) Ver sobre todo en lo referente a Temistio: G. DOWNEY, *Education in the Christian Roman Empire: Christian an Pagan Theories under Constantine and his Successors*, en *Speculum* 37 (1957), págs. 48-61.

(56) Establecimiento de escuelas de filosofía en Atenas a fines del siglo IV: cf. las sutiles observaciones de W. S. FERGUSON, *Hellenistic Athens, an historial essay*, Londres, 1911, págs. 60-61, 104-107, 129, 214-216.

(57) Sobre Herodes Ático, P. GRAINDOR, *Un Milliardaire antique, Hérode Atticus et sa Famille, Recueil des Travaux de l'Université égyptienne*, VII, Le Caire 1930.

(58) El asianismo ha sido estudiado la mayoría de las veces en relación con el aticismo (cf. los trabajos a que remite la nota 31): la crítica, como suele ocurrir, ha tornado rígidos estos conceptos que, de todos modos, ¡no es el caso tratar como si fueran sustancias químicas con propiedades definidas!

(59) Los reyes de Pérgamo, protectores de los estudios fuera de su reino: ya hemos estudiado sus liberalidades, en pro de las escuelas de Delfos o de Rodas; W. S. FERGUSON, *Hellenistic Athens*, págs. 234-236, muestra a los Atálidas colmando de beneficios a los filósofos atenienses en lugar de atraerlos a su propia capital, como lo hacen en esa misma época los demás reyes helenísticos.

(60) Sobre las escuelas de Rodas y su esplendor: F. DELLA CORTE, *Rodie l'istituzione dei pubblici studi nel II secolo a.C.*, en *Atti* de la Academia de Turín, 74, 2 (1939), págs. 255-272.

A propósito de Posidonio (canonizado por K. GRONAU, *Poseidonios*, Leipzig, 1941; K. REINHARDT, *Poseidonios*, Munich, 1921; J. HEINEMANN, *Poseidonios*, Breslau, 1921-1928) ya he demostrado, en cuanto al origen del programa de las siete artes liberales cómo la fascinación que el nombre del gran filósofo rodio ejercía sobre los eruditos contemporáneos pudo conducir a la aberración, en *Saint Augustin et la Fin de la Culture antique*, pág. 215; no soy el único en reaccionar contra el «mito de Posidonio»: cf. J. F. DOBSON, *The Poseidonius myth*, en *Classical Quarterly*, 1918, págs. 179 y sigs., y sobre todo pág. 181; P. BOYANCÉ, *Études sur le Songe de Scipion*, París, 1936, pág. 87; K. PRÜMM, *Religionsgeschichtliches Handbuch für den Raum der altchristlichen Umwelt*, Friburgo de Brisgovia, 1943, págs. 158-159; y ya M. CROISET en su reseña sobre Reinhardt, en *Journal des Savants*, 1922, págs. 145-152.

(61) Posición media de la elocuencia rodia, entre asianismo y aticismo: cf. A. BOULANGER, *Aelius Aristide*, pág. 61.

A simple título de recuerdo, mencionemos también, en el otro extremo del mundo griego, las escuelas de Marsella: su irradiación, aunque de significación mucho más limitada, se extendió hasta Roma: en el siglo I a. C. muchas familias romanas enviaban a sus hijos a Marsella para que se iniciasen en la cultura griega, pues preferían un centro cultural más tranquilo, menos dispendioso y moralmente más seguro que el de las grandes escuelas del Egeo: cf. M. CLERC, *Massalia, Histoire de Marseille dans l'Antiquité*, II, Marseille, 1929, págs. 314 y sigs.; I, 1927, pág. 463.

(62) A. W. PARSONS, *A Family of Philosophers*, —aquella de Flavio Pantanio, sacerdote de las Musas Filósofas, [fundador de una biblioteca donde se encontró el reglamento (*Année Epigr.* 1936, n° 79)] a la cual el autor incorpora, sin demasiada verosimilitud, al amo de Alejandría, Clemente—, *at Athens and Alexandria*, en *Hesperia, Suppl. VIII (Mélanges. Th. L. Shear)*, págs. 268-272.

(63) Sobre *La Sophistique dans la Province d'Asie au IIe siècle de notre ère*, remito una vez más al lector a la excelente tesis de A. BOULANGER, *Aelius Aristide*, París, 1923, que lleva ese subtítulo; cf., en particular, págs. 74-108, 16-19, 37-57.

(64) Sobre las escuelas de Antioquía, ver las dos tesis de P. PETIT, *Libanius et la vie municipale à Antioche au IVe siècle après J. C.*, París, 1956, págs. 67-68; *Les Etudiants de Libanius*. París, 1956 (*Etudes Prosopographiques*, 1.).

65) A propósito de la vida de los estudiantes en las «universidades» del Bajo Imperio, véase a A. MÜLLER, *Studentenleben im 4. Jahrhundert n. Chr.*, en *Philologus*, LXIX (1910), págs. 292-317; siempre hay materia aprovechable en L. PETIT DE JULLEVILLE, *L'École d'Athènes au IVe siècle*, París, 1868: a través de la amplificación oratoria, de rigor en esta época, se percibe un esfuerzo real por pensar el tema y elaborar la materia. Por el contrario, so pretexto de objetividad, F. SCHEMMEL se limita a un monótono desfile de fichas en la serie de artículos, a los cuales ya he tenido ocasión de remitir más arriba.

TERCERA PARTE

I. LA ANTIGUA EDUCACIÓN ROMANA

(1) Sobre la antigua educación romana, los hechos esenciales han sido reunidos por E. JULLIEN, *Les Professeurs de Littérature dans l'ancienne Rome*, págs. 11-33, y A. GWYNN, *Roman education from Cicero to Quintilian*, págs. 11-33 (*sic*); F. DELLA CORTE, *Catone censore*, Turín, 1949, págs. 47-58.

(2) Una historia de la educación romana no debe, por tanto, aventurarse en el terreno azaroso de la protohistoria: es sabido que, para G. DUMÉZIL, por ejemplo (así *Naissance de Rome [Jupiter, Mars, Quirinus*, II], París, 1944, páginas 47-48), Roma no habría sido *en sus orígenes*, una sociedad de pastores y de campesinos, sino una comunidad tripartita dominada, a la manera indoeuropea, por una doble aristocracia guerrera y sacerdotal, de modo que el campesinado se hallaba reducido a la condición de un tercer estado. Pero tal hipótesis nos lleva bastante más allá del terreno propio de la historia, a una especie de prólogo fabuloso que aquí nos es lícito ignorar.

(3) La expulsión de los Reyes señala un desquite de la aristocracia latina contra los «tiranos» etruscos: adopto la interpretación hoy día admitida sobre esta revolución: cf. por ejemplo E. PAIS-J. BAYET, *Histoire Romaine* (en G. GLOTZ, *Histoire générale*, III) I [2], págs. 54-55 y, en último término, S. MAZZARINO, *Dalla Monarchia allo stato Repubblicano*, Catania, 1945.

(4) *El Latín, lengua de campesinos*: ver, con este título, la sugestiva memoria de J. MAROUZEAU, en *Mélanges linguistiques offerts á M. J. Vendryès, Collection Linguistique publiée par la Société linguistique de Paris,* 17, París, 1925, págs. 251-264, que se refiere al trabajo clásico de A. ERNOUT, *Les Éléments dialectaux du Vocabulaire latín*, igual colección, 3, París, 1909; ver también las páginas tan ricas de A. MEILLET, *Esquisse d'une Histoire de la Langue latine* [4], páginas 94-118, y las precisas indicaciones cronológicas de G. DEVOTO, *Storia della lingua di Roma (Storia di Roma,* XXIII), Roma, 1940, págs. 101-103.

(5) Desarrollo de la casa romana: adopto aquí la teoría sostenida, con algunos retoques, por G. PATRONI, A. BOETHIUS y P. GRIMAL: ver de manera especial, de este último autor, *Les Jardins romains à la fin de la République et aux deux premiers siècles de l'Empire, Essai sur la Naturalisme romain,* París, 1943, págs. 216 y siguientes.

(6) *Tirocinium fori*: añadir a JULLIEN y GWYNN, el breve artículo, s. v., § a, de J. REGNER, en PAULY-WISSOWA, II, R., VI, 2 col. 1450. En cuanto a la edad de imposición de la toga viril (que pudo variar a lo largo del tiempo), *id., b, c.* 1452.

(7) Existen, en efecto, dos categorías de *tribuni militum*: los *t. m. comitiati*, elegidos cada año por el pueblo, y los *t. m. rufuli* cuya elección se delega en los generales con grado de comandantes en jefe: FEST, pág. 260; pero cf. LENGLE, en PAULY-WISSOWA, IIR., VI, 2, cols. 2439-2442, *s. v. Tribunus*, 9.

(8) Influencia de las tradiciones familiares sobre la historiografía romana: véase sobre todo E. PAIS en su primera *Storia di Roma, Critica della tradizione*... I, 1, Turín, 1898, págs. 117-126, y en última instancia E. PAIS-J. BAYET, *Histoire romaine,* I [2], págs. 25-26; F. MÜNZER, *Römische Adelsparteien und Adelsfamilien,* Stuttgart, 1920, pág. 4 y *pass.* (cf. pág. 432, *s. v. Familien uberlieferung und Fälschungen der Ueberlieferung*).

(9) Acerca de la *devotio* cf. s. v. el artículo, un poco pasado de moda , de A. BOUCHÉ-LECLERCQ, en DAREMBERG-SAGLIO, II, 1, págs. 113a-119b; G. STÜBLER, *Die Religiosität des Livius (Tübinger Beiträge zur Altertumswissenschaft, XXXV)* Tübinguen, 1941, págs. 173-204 y, sobre todo, la discusión de J. HEURGON, *Recherches sur l'Histoire, la Religion et la Civilisation de Capone préromaine*, págs 260-270. Para la identificación de los tres Decios, cf. MÜNZER, en PAULY-WISSOWA, IV, 2, cols. 2279-2285, s. v. *Decius*, n os. 15-17.

(10) Sobre la anécdota de Régulo, prisionero de los cartagineses y enviado por éstos para formular proposiciones de paz a Roma, cf. el conjunto de los textos examinados por E. PAIS, *Ricerche sulla storia e sul diritto pubblico di Roma.* IV, págs. 411 y siguientes.

(11) El sentimiento religioso en el ideal político romano: resumo aquí el excelente análisis de F. ALTHEIM, *A History of Roman religion.* Londres, 1938, págs. 411-432 («Causas de la grandeza de Roma»).

(12) El lujo y la «molicie», síntomas clásicos de decadencia: cf. A. PASSERINI, *La τρυφή nella storiografia ellenistica,* en *Studi italiani di filologia classica*, 1934, págs. 3-56; J. PERRET, *Siris*, París, 1941, pág. 267; J. TONDRIAU, *La Typhè philosophie royale ptolémaique*, en *Revue des Ét. Anc.*, t. 50 (1948), págs. 49-54.

(13) Con referencia a la educación física romana, opuesta a la de los griegos, cf. E. NORMAN GARDINER, *Athletics of the ancient world*, págs. 117-119, y E. MEHL, *Die Ueberlieferung über das Turn im römischen Heere* (a propósito de Vegecio, I, 6-18), en *Mitteilungen des Vereins klassischer Philologon in Wien*, 1928, págs. 21-27. Sobre el *ludus Troiae*, cf. s. v. J. TOUTAIN, en DAREMBERG-SAGLIO, t. V. págs. 493a-496b; K. SCHNEIDER, en PAULY-WISSOWA, t. XIII, 2 cols. 2059-2067 y E. GIGLIOLI, *L'oinochoe di Tragliatella*, en *Studi Etruschi*, t. III (1929), págs. 121-134, lám. XXIV.

(14) Sobre el enciclopedismo romano, cf. O. JAHN, *Ueber römische Encyclopädien*, en *Berichte* de la Academia de Ciencias de Leipzig, *Ph. hist. Classe*, III, 4 (1850), págs. 263-287; F. DELLA CORTE, *Enciclopedisti Latini*, Génova, 1946.

(15) Acerca de la enciclopedia de Celso, cf. los prolegómenos de F. MARX a su edición en *Corpus medicorum latinorum*, 1, Leipzig, 1915, págs. V-CXIV.

(16) Plinio considera a Q. Metelo Macedonico como hijo de Lucio, pero en realidad era su nieto: cf. MÜNZER, en PAULY-WISSOWA, III, 1, col. 1203, s. v. *Caecilius*, n° 72 (para Lucio) y col. 1213, n° 94 (para el Macedonico).

II. ROMA ADOPTA LA EDUCACIÓN GRIEGA

(1) La Introducción de la educación griega en Roma: sigo siempre a E. JULLIEN, *Les Professeurs de Littérature* (págs. 34-111) y A. GWYNN, *Roman education* (págs. 34-69), pero el tema adquiere una importancia tan evidente que ha sido abordado por todos los historiadores de la cultura romana, cualquiera que sea el punto de vista desde el cual se la haya contemplado: cf. A. GRENIER, *Le Génie romain dans la Religion, la Pensée et l'Art* (desde los orígenes hasta Augusto), París, 1925, págs. 136-185, 199-320; J. CARCOPINO, *Histoire romaine* (en G. GLOTZ, *Histoire générale*, III), II, 1, págs. 47-58; P. GRIMAL, *Les Jardins romains à la Fin de la République et aux deux premiers siècles de l'Empire*, París, 1943, páginas 23-26, de quien tomo la expresión «revolución espiritual del siglo segundo».

(2) La fecha de la fundación de Cumas ha sido fijada con toda precisión por J. BÉRARD, *La Colonisation grecque de l'Italie méridionale et de la Sicile dans l'Antiquité: l'Histoire et la Légende*, París, 1941, págs. 62.

(3) Mantengo la posibilidad de un período de educación etrusca anterior a la influencia griega, en Roma, no obstante las objeciones de JULLIEN, *Les Professeurs de Littérature*, págs. 29-33: JULLIEN escribió en 1885, pero nosotros conocemos hoy mejor la fecundidad y el radio de influencia de la civilización etrusca en la Italia de los siglos V y IV: cf. las sugerencias de A. PIGANIOL, *Clio*, III, *Histoire de Rome* [2], París, 1946, págs. 58, 70, y en general sobre el problema etrusco, la notable síntesis de J. BÉRARD, *La Colonisation grecque*, págs. 492-524.

(4) Esplendor de la civilización de la Campania con anterioridad a la conquista romana: cf. la influencia del arte decorativo de Capua en Roma, Satricum, Veii, Caere: J. HEURGON, *Recherches sur l'Histoire, la Religion et la Civilisation de Capoue prérromaine des origines à la deuxième guerre punique*, París, 1942, pág. 351.

(5) Influencia griega sobre la religión romana: también en esto todos los historiadores de Roma registraron el fenómeno; como trabajos especiales, cf., por ejemplo, J. BAYET, *Les Origines de l'Hercule romain*, París, 1926; F. ALTHEIM, *Griechische Götter im alten Rom*, en *Religionsgeschichtliche Versuche und Vorarbeiten*, XXII, I, Giessen, 1930.

(6) Influencia siracusana en la construcción de la muralla llamada «de Servio»: G. SAEFLUND, *Le Mura di Roma repubblicana (Skrifter* del Instituto Sueco de Roma, I), Lund, 1932, págs. 169-174 (pero G. LUGLI mantiene la fecha tradicional: siglo VI, cf. *I monumenti antichi di Roma*, t. II, Roma, 1934, páginas 99-138); acerca de las relaciones amistosas entre Roma y Siracusa en tiempos de Dionisio el Antiguo, cf. *ibid.*, pág. 172, n. 3, y de modo más general, E. PAIS, *Italia antica*, I, Bolonia, 1922, págs. 61-132. Respecto de las antiguas relaciones entre Roma y Marsella, cf. M. CLERC, *Massalia*, I, Marsella, 1927, págs. 178-184.

(7) Sobre la civilización «helenística» de la Campania prerromana (civilización que, desde luego, poseyó un sabor peculiar por haber sido una variedad de la civilización helenística, pero una variedad original) cf. el gran revelador libro de J.HEURGON, citado en la nota nº 4: cf. sobre todo el análisis estilístico, tan exhaustivo, de las terracotas arquitectónicas, págs. 337-352, y la conclusión, pág. 443; respecto de la influencia ejercida sobre Roma, cf. E. PAIS, *Gli Elementi italioti, sannitici e campani nella più antica civilità romana*, en *Italia antica*, I, págs. 133-177. Con relación a Pompeya, cf. el título característico del libro de F. VON DUHN, *Pompeii eine hellenistische Stadt in Italien (Aus Natur und Geisteswelt*, 114[3], Leipzig, 1918.

(8) Sobre la VEREIIA PUMPAIIANA y la palestra helenística de Pompeya, cf. M. DELLA CORTE, *Iuventus*, Arpino, 1924, págs. 44-60.

(9) El vocabulario latino, atestado de helenismos, atestigua hasta qué punto la influencia griega había penetrado en el medio popular: cf. A. MEILLET, *Esquisse d'une Histoire de la Langue Latine*[4], págs. 106-117; cf. 87-94; G. DEVOTO, *Storia della lingua di Roma*, págs. 88-91, 127-131.

(10) Para la identificación del Craso citado por VALERIO MÁXIMO, VIII, 7, 6 y QUINTILIANO, XI, 2, 50, cf. MÜNZER, en PAULY-WISSOWA, XIII, 1, cols. 334-338, s. v. *Licinius*, nº 72.

(11) La aristocracia romana, abierta a la influencia griega: es preciso reaccionar contra el juicio estrecho y demasiado severo de M. HOLLEAUX, *Rome, La Grèce et les Monarchies hellénistiques au IIIe siècle avant Jésus-Christ*, París, 1921, págs. 170-171: cf. las críticas, tan firmes bajo la deliberada discreción de la forma, que le dirige J. CARCOPINO, *Points de vue sur l'Impérialisme romain*, París, 1934, págs. 58 y siguientes.

Hay mucha más comprensión histórica en el libro, hoy un poco envejecido y difuso, pero siempre útil, de G. COLIN, *Rome et la Grèce de 200 à 146 avant Jésus-Christ*, París, 1905, págs. 97-171, 242-372 (sobre todo 348 y sigs.), 524-606 (en particular 540 y sigs.).

(12) El «medio» que rodeaba a Escipión Emiliano: cf. A. GRENIER, *Le Génie romain*, págs. 199-214; I. LANA, en *RF.* 75 (1947), págs. 44-80, 155-175.

(13) Fecha de la embajada de Crates de Malos a Roma: adopto la conclusión de JULLIEN, *Les Professeurs de Littérature*, págs. 369-371. El texto de Suetonio (*Grant.*, 2, I) contiene dos indicaciones inconciliables: Crates habría sido enviado a Roma por el rey Átalo (II, 159-138) *sub ipsam Ennii mortem* (169). Es preciso sacrificar, por tanto, una de ellas: la segunda, expresada en términos demasiado vagos, más bien que la primera. En sentido inverso, cf. por ejemplo, H. FUNAIOLI, *Grammaticae Romanae fragmenta*, I, Leipzig, 1907, pág. XI.

(14) La música en las costumbres y la educación romanas: cf. L. FRIEDLAENDER-G. WISSOWA, *Darstellungen aus der Sittengeschichte Roms in der Zeit von Augustus bis zum Ausgang der Antonine*[10], II, págs. 163-190 y, para la educación de las jóvenes, I, págs. 271-272.

(15) Sobre el Emperador, tipo ideal de humanidad, cf. en última instancia A. PIGANIOL, *L'Empire chrétien* (en G. GLOTZ, *Histoire générale*, III, *Histoire romane*, IV, 2) París, 1947, págs. 309-310, y los autores a los cuales remite. No todo está dicho todavía acerca de este tema tan interesante: creo que podría agregarse al estudio el título de una obra perdida de Orígenes, *Que le Roi seul est poète* (PORPH., *Vit. Plot.*, 3), a pesar de la opinión de R. CADIOU, *La Jeunesse d'Origène*, París, 1926, págs. 253-255, que, al igual que otros, interpreta «que sólo el Rey [del cielo] es Creador [del mundo]». En cuanto al Alto Imperio, cf. también H. BARDON, *Les Empereurs romains et les Lettres latines, d'Auguste à Hadrien*, París, 1940.

(16) Juegos del estadio en Roma: L. FRIEDLAENDER-G. WISSOWA, *Sittengeschichte Roms*[10], págs. 147-162.

(17) Palestras y gimnasios desvirtuados entre los romanos: cf. en última instancia P. GRIMAL. *Les Jardins romaines*, págs. 262 y sigs. Palestras incorporadas a las termas: cf. los ejemplos clásicos de las termas «de Stabies» en Pompeya (H. THÉDENAT-A. PIGANIOL, *Pompei*[3], París, 1928, II, pág. 109) y los de Herculano (A. MAIURI, *Ercolano*, Roma, 1936, págs. 30-33).

(18) Sobre *L'Alphabet de Marsiliana et les origines de l'écriture à Rome*, cf. la excelente memoria de A. GRENIER, que lleva este mismo título, en *Mélanges d'Archéologie et d'Histoire de l'École française de Rome*, XLI (1924), págs. 1-42. El problema, desde luego, ha sido replanteado frecuentemente con posterioridad: cf. D. DIRINGER, *L'Alfabeto nella storia della civilità*, Florencia, 1937, págs. 371-400; J. FEVRIER, *Histoire de l'écriture*, págs. 443-448; 474-479.

(19) Silabario etrusco: D. ANZIANI, *Le Vase Galassi*, en *Mélanges Cagnat*, París, 1912, págs. 17-30, y después, lo mismo que para los otros «alfabetos-modelos», D. DIRINGER, *L'Alfabeto*, págs. 378-379. M. LEJEUNE, *Note sur les «tablettes alphabétiques» d'Este*, *REL*. 38 (1960), págs. 139-150.

(20) Livio Andrónico no sólo creó la epopeya romana con fines pedagógicos sino también la poesía lírica y la poesía dramática de los Latinos. Se trata de obras compuestas por encargo del Senado para llenar ciertas necesidades de las ceremonias religiosas imitadas de las ceremonias griegas (se estaba entonces en plena crisis, durante el proceso de la segunda guerra púnica, y el Senado se preocupaba por asegurar, apelando a todos sus medios y recursos, la protección de los dioses): juegos escénicos (la primera tragedia de Andrónico se representó en el año 240: CIC., *Brutus*, 72), himnos entonados en el momento de las súplicas solemnes (como el que compuso en el año, 207, cuando Aníbal penetraba en Italia, LIV., XXVIII, 37, 7).

(21) Historia de los gramáticos latinos: cf. SUET., *Gram.* 5 y sigs., y los textos reunidos por H. FUNAIOLI, *Grammaticae Romanae Fragmenta*, I, Leipzig, 1907.

Sobre el *De Grammatica* de Varrón, cf. *ibid.*, págs. 205-206. Respecto de un tratado en dos libros, *De litteris syllabisque, item de metris*, atribuida a un tal ENNIO, distinto del poeta de Rudia y posterior a éste, cf. SUET., *Gram.*, I, 2, y FUNAIOLI, *op. cit.*, págs. 101-102.

(22) Sobre la interpretación del edicto del año 92 contra los retóricos latinos, sigo a J. CARCOPINO, *Histoire romane*, II, 1, pág. 347; cf. también, lo mismo que para la retórica *Ad Herennium*, F. MARX, *Prolegomena* a su edición, Leipzig, 1894, págs. 141-156, y A. GWYNN, *Roman education*, págs. 59-69.

(23) Con respecto a la formación aristocratizante del joven Cicerón, cf. mi *Défense de Cicerón, Revue historique*, CLXXVII (1936), págs. 58-59, que sigue GWYNN, *op. cit.*, págs. 69 y sigs.

(24) En el texto de *De Grammaticis et Rhetoribus* (16, 2), ya citado con relación a la introducción de Virgilio en el programa de la escuelas, SUETONIO dice que Q. Caecilio Epirota «pasa por haber sido quien primero llevó a cabo declamaciones improvisadas en latín» (*Primus dicitur Latine ex tempore disputasse*).

(25) Formación griega de los filósofos latinos: cf. mi *Saint Augustin et la Fin de la Culture antique*, pág. 42, y E. ALBERTINI: *La Composition dans les ouvrages philosophiques de Senèque*, París, 1923, págs. 206-215.

(26) Acerca del lugar que la arquitectura ocupó en la cultura antigua, cf. los tratados que VARRÓN consagró a esta ciencia (F. W. RITSCHL, *De M. Varronis disciplinarum libris*, en *Opuscula philologica*, III, Leipzig, 1877, págs. 352 y siguientes) y VITRUVIO.

Sobre los *Agrimensores*, cf. M. SCHANZ, *Geschichte der römischen Litteratur* (en

I. von Mueller, *Handbuch der klassischen Altertumswissenschaft*, VIII), II, 2, § 501-502; IV, 2, § 1138, 1141; M. Cantor, *Die römische Agrimensoren*, Leipzig, 1875, y la síntesis sumaria de R. de Caterine, «*Gromatici veteres*», en *Rivista del Catasto e dei servizi tecnici erariali*, II (1935), págs. 261-358.

(27) Respecto de los *archiatri* en los países latinos,, cf. S. Reinach, en Daremberg-Saglio, III, 2, pág. 1674 b, s. v. *Medicus;* Wellmann, en Pauly-Wissowa, II, 1, cols. 464-466, s. v., y de manera general sobre la medicina en Roma, T. Clifford Allbutt, *Greek Medicine in Rome*, Londres, 1921.

(28) Literatura médica y veterinaria romana en los siglos IV-V, cf. Schanz, *Geschichte der Römischen Litteratur*, IV, 1, § 845, 847-849; § 1126-1137.

III. EL PROBLEMA DE LAS LENGUAS: GRIEGO Y LATÍN

(1) Acerca de la expresión *utraque lingua*, cf. las autoridades reunidas por L. Lafoscade, *Influence du latin sur le grec*, en J. Psichari, *Études de philologie néo-grecque, Bibliothèque de l'École des Hautes-Études*, Sciences philologiques et historiques, 92, fasc. París, 1892, págs. 117-118. Con anterioridad a Horacio, cf. ya Cicerón, *De Off.*, I, 1, 1: *ut par sis in utriusque orationis facultate.* Para el estudio de la Edad Media: M. Coens, «*Utriusque lingua peritus*» en: *Analecta Bollandiana*, 76 (1958), págs., 118-150.

(2) Estudio comparado del latín y del griego: he aquí una originalidad de la cultura romana. Sabemos, por cierto, que los gramáticos griegos también practican el mismo estudio, pero éstos enseñan en Roma, en función de su clientela latina: así, Claudio Dídimo, autor de cierto περὶ τῆς παρὰ ῥωμαίοις ἀναλογίας (cf. Cohn., en Pauly-Wissowa, V, 1, col. 473, s. v. *Didymos*, n° 10) y también, sin duda, de un comentario a *La República* de Cicerón, que Amiano Marcelino atribuye erróneamente al ilustre Dídimo Calcentero (Cohn, *ibid.*, col. 471, 2, *Didymos*, n° 8). Cf. sin embargo, Ath., XV, 680 D: un περί Ῥωμαΐκῆς διαλέκτου, de Apión... ¿el gramático alejandrino Apión Plistonices?

Comparaciones entre autores griegos y latinos: cf. W. Kroll, *Studien zum Verständnis der römischen Literatur*, Stuttgart, 1924, págs. 14-16.

(3) El odio a Roma en la literatura de lengua griega: G. Schnayder, *De Infenso alienigenarum in Romanos animo*, en *Eos*, XXX (1927), págs. 113-149; añadir, entre otros testimonios, el de Hipólito de Roma, *In Danielem*, IV, 8, 7; 9, 2.

(4) Frontera lingüística del griego y del latín: el mapa adjunto al texto ha sido dibujado por mi joven discípulo C. R. Ageron, quien utilizó y completó los trabajos de A. Budinsky, *Die Ausbreitung der lateinische Sprache über Italien und die Provinzen des römischen Reiches*, Berlín, 1881; C. Jirecek, *Die Romanen in den Städten Dalmatiens*, en *Denkschriften*, de la Academia de Viena, *Phil.-hist. Kl.*, 1902; G. Seure, *Nicopolis ad Istrum*, en *Revue archéologique*, 1907, II, págs. 266-271, 414; D. P. Dimitrov, *Ueber die römischen Grabsteine in Bulgarien*, en *Jahrbuch* del Instituto arqueológico alemán, *Arch. Anzeiger*, 1937, cols. 511-526 (el cual establece que el griego retrocedió ante el avance del latín en la zona de Tracia incorporada en el 275 a la Dacia mediterránea). R. Vulpe, *Histoire ancienne de la Dobroudja*, en Academia rumana, *Connaisance de la Terre et de la Pensée roumaines*, IV, *La Dobroudja*, Bucarest, 1938, págs. 35-454; D. Tsontchev, *Annales du Musée de Plovdiv*, t. I, págs. 69-83; I. Stefanova, *ibid.*, págs. 85-92.

(5) P. Collart ha estudiado con acierto, la fortuna del latín en las colonias romanas de Macedonia: *Philippes, Ville de Macédoine, depuis ses origines jusqu'à la fin de l'Époque romaine* (Trabajos y memorias publicados por los miembros extranjeros de la Escuela francesa de Atenas, V), París, 1937, págs. 300-316, 522-523; *Serta Kazaroviana (Bulletin de l'Institut archéologique bulgare*, XVI, 1950), págs. 7-16.

(6) Traducción oficial al griego de las actas gubernamentales: Th. Mommsen, *Le Droit public romain* (en Mommsen-Marquardt, *Manuel des Antiquités romaines*), VII, tr. fr., París, 1891, págs. 201-202; Lafoscade, memoria citada en n. 1, págs. 96-97; G. Colin, *Rome et la Grèce de 200 à 146 avant Jésus-Christ*, París, 1905, págs. 142-143; L. Hahn, *Rom und Romanismus im griechisch-römischen Osten*, Leipzig, 1906, págs. 37-40, 82-85, 111-119, 211-213, 223-232.

G. B. Townend, *The Post* ab epistulis *in the second Century*, en *Historia* 10 (1961), págs. 375-381.

(7) *De l'Étude de la Langue latine chez les Grecs dans l'Antiquité*: ver, con este título, la memoria de E. Egger, en *Mémoires d'Histoire ancienne et de Philologie*, París, 1863, págs. 259-276; también la ya citada de Lafoscade, en J. Psichari, *Études de Philologie néo-grecque*, págs. 83-158; W. Kroll, *Studien zum Verständnis der römischen Literatur*, I, *Römer und Griechen*, págs. 1-23 y, sobre todo, págs. 8-10. L. Hahn, *Zum Spracchenkampf im römischem Reich*, en *Philologus*, Suppl. X, 4, 1907, págs. 675-718; H. Zilliacus, *Zum Kampf der Weltsprochem in oströmischem Reich*, Helsinki, 1935, y el informe de Fr. Dölger, *Byzantinische Zeitschrift*, t. 36, 1936, págs. 108-117.

Carrera de los funcionarios de origen griego: H. G. Pelaum, *Essai sur les procurateurs équestres sous le haut-empire romain*, París, 1950; *Les Carrières procuratoriennes équestres sous le haut-empire romain*, París 1960.

(8) El latín en los tribunales Egipcios del Bajo Imperio: M. Morsa, *Mélanges G. Mercati (Studi e Testi*, 126), págs. 112-113.

(9) El latín en Constantinopla: la alta sociedad, y sobre todo, la corte, siguieron siendo allí latinas durante mucho tiempo. Es preciso aguardar el advenimiento de Tiberio II (578) para que un emperador de origen griego ascienda al trono de Bizancio.

El ceremonial, tan conservador, de la corte bizantina mantuvo durante mucho tiempo los rasgos peculiares de su latinidad: aún en tiempos de Constantino VII Porfirogeneta (944-959), según puede verse en su *Livre des Cérémonies*, se cantan motetes en latín cuando el emperador entra en Santa Sofía con ocasión de las grandes solemnidades (II, 83, [74]); aclamaciones latinas saludan, en los festines, cada gesto del emperador, aclamaciones que el Porfirogeneta transcribe fonéticamente: *χωνσέρβεθ Δέους ἡμπέριουμ βεστρουμ* y traduce al griego (II, 84 [75]), por lo menos cuando comprende el sentido, lo cual no acaece siempre. En la aclamación militar *τουμβηκας* por ejemplo, no reconoce el *Tu vincas!* («¡La victoria sea contigo!») original.

Todavía a fines del siglo VI, en el ejército bizantino, las voces del mando «¡Marchen! ¡Alto! ¡Alinearse!» se imparten siempre en latín: *move! sta! ambula!*, según lo atestigua el *Strategicon* atribuido al emperador Mauricio: cf. F. Lot, *La Langue de commandement dans les Armées romaines*, en *Mélanges Félix Grat*, t. I, París, 1946, págs. 203-209.

(10) El helenismo de Sidonio Apolinar y de su medio: cf. A. Loyen, *Sidoine Apollinaire et l'Esprit précieux en Gaule aux derniers jours de l'Empire*, París, 1943, págs. 26-30; P. Courcelle, *Les Lettres grecques en Occident de Macrobe à Cassiodore*, París, 1943, págs. 221-246.

(11) El olvido del griego en Occidente: ha retomado, con algunos leves matices, la tesis que ya había yo sostenido en mi *Saint Augustin et la Fin de la Culture antique*, págs. 38-46 (cf. 631-637), no obstante las críticas de que fue objeto por parte de mi maestro J. Carcopino, *Le Vie quotidienne à Rome à l'Apogée de l'Empire*, París, 1939, págs. 135-136 (el testimonio invocado, pág. 327, n. 32, sobre las «bellas» grecizantes ridiculizadas por Juvenal, VI, 186-196, y Marcial, X, 68, 10-12, no me parece de gran significación: no se trata de mujeres eruditas, sino de mujeres galantes, y el griego sólo representaba uno de sus aspectos «técnicos», como en el caso de la medicina o la filosofía; era la lengua de la galantería; cf. ya E. Jullien, *Les Professeurs de Littérature dans l'ancienne Rome*, pág. 102); a pesar también de las críticas de P. Boyancé, expuestas en un curso inédito de 1945-1946 cuya documentación tuvo a bien proporcionarme. A sus argumentos puedo oponer, con Gwynn (ver abajo nota 14) el testimonio decisivo, a mi modo de ver, de Quintiliano. Nuestro desacuerdo, por lo demás, sólo atañe a un punto secundario: coincidimos en aseverar que la educación romana no renunció jamás a «apoyar» la enseñanza de la literatura latina sobre la de la griega», y que la decadencia del griego sólo se precipitó después del siglo III. Se trata únicamente de determinar la fecha de los primeros síntomas de esta evolución, y ya se sabe cuán delicado resulta, en historia, registrar un comienzo absoluto.

En cambio opondré una rotunda negativa a las conclusiones que se desprenden del libro de H. Bardon, *Les Empereurs et les Lettres latines d'Auguste à Hadrien*, París, 1940, quien cree percibir (p. 127) un «movimiento que llevó a los emperadores a preferir cada vez más el griego al latín, desde Augusto hasta Adriano»: perspectiva ilusoria,

porque no debe estudiarse el caso personal de los emperadores aislándolos del conjunto de la historia cultural de Roma, ni tampoco la serie Augusto-Adriano con exclusión de lo que le precede y lo que le sigue. Cf. asimismo págs. 196, 266, 394,427, 452. Por lo demás, este libro, en cuanto atañe a la historia de la educación, especialmente al problema de las lenguas, es poco crítico y mal informado: utiliza, por ejemplo, a *Spartianus* sin justificar su confianza en un texto tan tardío y embarazoso; considera (págs. 127, 196) que, con Claudio, el griego se convierte en «lengua oficial»; sin embargo fue precisamente Claudio quien privó del derecho de ciudadanía a un Licio por la única razón de ignorar el latín, que un ciudadano tenía la obligación de hablar: DIÓN CASIO, LX, 17, 4; SUETONIO, *Cl.*, 16, 2.

(12) El griego de Cicerón: H. S. SCRIBNER, *Cicero as a hellenist*, en *Classical Journal*, XVI (1920), págs. 81-92 (superficial); H.-J. ROSE, *The Greek of Cicero*, en *Journal of Hellenic Studies*, 41 (1921), págs. 91-146 (valioso léxico; Rose han observado que muchos de los vocablos griegos usados por Cicerón no nos eran conocidos sino gracias a él). Acerca de sus traducciones: B. FARRINGTON, *Primum Graius Homo, an anthology of Latin translations from the Greek*, Cambridge, 1927, págs. 27-32, 41-46, 51-59; G. CUENDET, *Cicerón et saint Jérôme traducteurs*, en *Revue des Études latines*, XI (1933), págs. 380-400; V. BUESCU, edición de los *Aratea*, París-Bucarest, 1941; MAROUZEAU, *Stylistique*, págs. 161-162. R. PONCELET, *Ciceron traducteur de Platon*, París 1957.

W. KROLL, *Die griechische Bildung im ciceronischen Rom*, en *Forschungen und Forschritte*, 1933, págs. 200 b-201 b (o en *Investigación y Progreso*, VII (1933), págs. 212-215) ha subestimado curiosamente la significación de los hechos que, por otra parte, supo recoger con acierto en *Die Kultur des Ciceronischen Zeit*, t. II, Leipzig, 1933, págs. 117-134: *Die griechische Bildung*. Según KROLL, Cicerón sólo sería una excepción; para la gran mayoría de sus contemporáneos, la cultura griega, mal asimilada, no era más que un barniz superficial. Admitido que así sea; pero no solamente, la cultura griega resultaba excepcional dentro de la sociedad romana, sino simplemente la cultura en cualquiera de sus formas superiores; en toda sociedad, la alta cultura, no es más que el privilegio de una *élite*; y en todas las sociedades antiguas, tan aristocráticas, esa *élite* fue siempre poco numerosa. Pero esto no modifica la identidad fundamental que he establecido entre cultura griega y cultura en sí en la Roma ciceroniana.

(13) Un erudito sudafricano, TH. HAARHOFF, ha correlacionado muy inteligentemente el problema del griego en la época romana con el problema de la «segunda lengua» en los países modernos que, como el suyo propio, viven dentro de un régimen bilingüe oficialmente sancionado: *School of Gaul, a study of pagan and christian education in the last century of the Western Empire*, Oxford, 1920, págs. 230-231.

(14) El griego en Quintiliano ha sido bien estudiado, con el apoyo de datos estadísticos, por A. GWYNN, *Roman education from Cicero to Quintilian*, páginas 226-230; a decir verdad, sólo se interesa por los clásicos; para el conocimiento de la técnica oratoria griega cf. los dos volúmenes de J. COUSIN, *Études sur Quintilien, I, Contribution à la Recherche des Sources de l'Institution oratoire*, París, 1935; II, *Vocabulaire grec de la Terminologie rhétorique dans l'Institution oratoire*, París, 1936.

(15) El testimonio de Plinio el Joven: debo a P. BOYANCÉ el haber dirigido mi atención a estos textos importantes; cf., por otra parte (y en el mismo sentido que nosotros), A. GUILLEMIN, *La Culture de Pline le Jeune*, en *Mélanges Félix Grat*, París, 1946, págs. 78-79, 86.

(16) El griego en el Bajo Imperio: véase, sobre todo, la investigación exhaustiva de P. COURCELLE, *Les Lettres grecques en Occident, de Macrobe à Cassiodore* [2], París, 1948, cuyas conclusiones hago mías (excepto algunos matices, que no cuentan aquí para nada), pero transfiriéndolas, desde luego, a la perspectiva más general en que aquí me coloco. Las supervivencias o los renacimientos del helenismo occidental que registra COURCELLE no son sino relativos, meras oscilaciones de escasa amplitud de la curva de la decadencia general, como ya había ocurrido en el siglo III con el «renacimiento» del helenismo en tiempos de Galieno, tan bien estudiado por otra parte por A. ALFÖIDI, en *Fünfundzwanzig Jahre römische-germanische Kommission*, Berlín, 1930, págs. 11-51.

Cf. también G. BARDY, *La Culture grecque dans l'Occident chrétien au IVᵉ siècle*, en *Recherches de Science religieuse*, XXIX (1939), págs 5-58, piedra básica de un trabajo de conjunto ya anunciado acerca de *La question des langues dans l'Église ancienne*, cuyo tomo I (París, 1948), apareció mientras se imprimía esta obra.

(17) El problema de las lenguas en tiempos de San Basilio y de San Dámaso: G. BARDY, *La question des langues dans l'Église ancienne*, t. I, París, 1948, págs. 123 y sigs. Acerca del vocabulario trinitario: G. L. PRESTIGE, *God in Patristic Thought*, Londres, 1936.

(18) L. ROBERT ha llamado la atención, en último lugar: *Bulletin epigr.*, REG., 1953, pág. 257, sobre el hecho de la existencia de una relación entre el uso del griego en las inscripciones y la profesión de médico, y esto en todo el mundo Occidental, Bretaña (I. G. XIV, 2547), La Galia (I. G. XIV, 2517), África (así: R. *Ph.* 65, 1939, págs. 166-172: médico militar en Lambese), Italia, Milán (*Epigraphica* 10, 1948, págs. 62-68), sin mencionar el caso de Roma donde había una treintena de médicos de lengua griega (R. *Ph.* 65, 1939, págs. 172-173; *Hellenica* 2 —1946—, págs. 105-108).

(19) Mediocre calidad del helenismo remanente en la Roma del siglo IV: cf. P. COURCELLE, *Les Lettres grecques en Occident*, págs. 4-5 (Símaco no es gran experto en materia de griego), 37-115 (San Jerónimo no aprendió realmente el griego, sino después de su conversión, en Oriente; su cultura griega siempre ofreció «graves lagunas»).

(20) Acerca de los *Hermeneumata Pseudodositheana* (la atribución de la obra al gramático Dositeo, adelantada por CUJAS, ha sido hoy en día abandonada) cf. sobre todo el tomo I del *Corpus Glossariorum latinorum* de G. GOETZ, Leipzig-Berlín, 1923, págs. 17-23; los *Hermeneumata* fueron publicados en el tomo III, 1892.

A las recensiones editadas por Goetz añádase el manual trilingüe, latín-griego-copto, publicado por W. SCHUBART (en *Klio*, XIII [1913], págs 27-38), según un papiro del siglo V, o más bien del siglo VI, que nos ofrece un fragmento de diálogo familiar, muy parecido al de la recensión de Montpellier (cf. G. ESAU, en *Philologus*, 73, 1914-1916, págs. 157-158).

La sexta edición de estos *Hermeneumata*, la «genealogía de Higinio», lleva fecha del 11 de septiembre del año 207, según lo indica su *explicit* (III, 56, 30-34); puede admitirse (cf. Goetz, I, 18) que el conjunto data poco más o menos de la misma época. El problema consiste en saber si estos manuales fueron compuestos en países de habla griega o latina (los autores que los citaron han resuelto con frecuencia este problema, ya en un sentido, ya en otro sin examinarlo realmente). Goetz (cf. I, 18) adopta la primera hipótesis (*in usum Graecorum qui Latine scire vellent compositus*) y yo me sentiría inclinado a darle la razón: la elocución muestra mayor naturalidad en el texto griego, mientras que el latino parecería más bien una traducción; la presencia de un pequeño tratado jurídico, *De manumissionibus*, y de un vocabulario jurídico (recensión de Montpellier, III, 336, 29 y sigs.) se explica mejor en esta hipótesis.

KRUMBACHER (*De codicibus quibus Interpretamenta Pseudodositheana nobis tradita sunt*, Munich, 1883) supone que la recensión de Munich podría haber sido redactada en o para Antioquía (por la lista de los meses antioquenos que presenta).

Pero sólo la recensión de Leyde se nos presenta destinada en forma exclusiva a la clientela griega (III, 30, 31 y sigs.: «útil a los aficionados a la lengua latina...»); las otras se ofrecen indistintamente a los dos usos: están dirigidas «a todos aquellos que quieren hablar griego y latín» (III, 94, 21; 223, 5; 644, § 1; 654 § 1; la recensión vaticana sólo habla de un alumno que tiene la aspiración de aprender el griego, III, 421, 11, pero L. TRAUBE ha mostrado, en *Byzantinische Zeitschrift*, III, pág. 605, que ésta es obra tardía de un monje irlandés) y la presencia, en nuestras bibliotecas, de numerosos manuscritos, los más antiguos de los cuales se remontan a los siglos IX y X, atestigua que esos manuales circulaban por Occidente.

La presente nota no hace sino esbozar un tema tratado magistralmente por A. BATAILLE en la comunicación a las Sociedades de Estudios Griegos y Latinos de fecha 18-IV-64: *Glosarios greco-latinos sobre papiro* en *Recherches de Papyrologie*, IV, págs. 161-169: de 41 glosarios, manuales de conversación y traducciones literales de clásicos, 33 parecen haber sido confeccionados por griegos que estudiaban latín (estamos en el Egipto del Bajo Imperio), y otros 9 por occidentales que estudiaban el griego, quedando otros 3 indeterminados.

(21) Estudio de los clásicos latinos en las escuelas de Egipto durante los siglos IV y V: C. H. MOORE, *Latin Exercises from a Greek Schoolroom*, en *Classical Philology*, XIX (1924), págs. 317-328; H.GERSTINGER, en *Wiener Studien*, LV (1937), págs 95-106,

y la reseña de la *Chronique d'Égypte*, 27 (1939), páginas 181-182; añádase O. GUÉRAUD-P. JOUGUET, *Papyrus Foaud*, I, 5. R. REMONDON, *A propos d'un papyrus de l'Enéide*, en *The Journal of juristic Papyrology*, IV, 1950, págs. 239-251; nos hemos remitido en el texto a *P. Colt-Nessana* 1. Ver por otro lado, más generalmente: P. COLLART, *Les Papyrus littéraires latins*, en *R. P.h.* 1941, págs. 112-128.

(22) Señalo de memoria, mientras se aguardan mejores estudios sobre el tema (muy descuidado hasta ahora), otra técnica a la que también le estaba reservado un hermoso porvenir durante el Medievo. Dositeo tradujo línea por línea una gramática latina en griego (hacia el 300): KEIL, *Grammatici Latini*, t. VII, págs. 95 y siguientes: cf. SCHANZ, *Geschichte der römische Literatur*, t. IV, 1, § 836. Que se hallan utilizado para la enseñanza tales gramáticas bilingües esta comprobado por la existencia de papiros como *P. Louvre Eg.* 7332: ver E. A. LOWE, Codices Latini Antiquiores, V, n.º 697; C. WESSELY, *Wierner Studien*, 8, 1886, págs. 218-221. Sería preciso examinar si este uso no contribuyó a hacer descender la gramática desde el empíreo teorético donde la había colocado su fundador, Dionisio de Tracia, para encauzarla hacia una exposición más concreta de la práctica de la lengua; pero yo había incurrido en el error de percibir esa influencia en la enseñanza de Prisciano; si bien éste consagra dos libros (L. 17-18) de su gramática monumental al estudio de la sintaxis, no hace otra cosa que imitar a sus maestros griegos Apolonio Díscolo y Herodiano (cf. mi *Saint Augustin*, 2.ª edición, pág. 703, ad pág. 14).

IV-VI. LA ESCUELAS ROMANAS

(1) La distinción de los tres grados de la enseñanza no siempre se tradujo de modo riguroso en la práctica: *a)* en sus orígenes (SUET., *Gram.*, 4, 3) y aun en tiempos de Cicerón (*ibid.*, 7, 2), los grados superiores se hallan todavía mal diferenciados y el mismo profesor enseña a la vez gramática y retórica, como en las escuelas helenísticas de Rodas; *b)* la misma confusión parece observarse en la Galia a fines del siglo IV, cuando comienza a resquebrajarse la estructura social del Imperio: la necrología de los profesores bordeleses de Ausonio nos da a conocer con suma precisión el conjunto del personal docente durante los años juveniles del poeta; figura allí un tal Nepociano, que fue a un mismo tiempo gramático y rétorico (AUS., *Prof.*, 15). A veces reina confusión, inclusive, entre el oficio de maestro o preceptor y el de gramático (*ibid.*, 21, 4-6). El mismo Ausonio nos dice que ejerció sucesivamente los tres grados de enseñanza, primaria (*Protrept.*, 67-69), secundaria (*ibid.* 70-72) y superior (*ibid.* 73 y sigs.).

(2) El estilo de vida de la nobleza romana imita el de los príncipes helenísticos: cf. P. GRIMAL, *Les Jardins romains*, págs. 226-229, en su comentario a VITR., VI, 7, 10; los vastos peristilos, los parques, que siguen el modelo de los jardines reales de Oriente, forman parte del *decorum* de la aristocracia romana.

(3) Número de esclavos en las grandes mansiones romanas: véanse las inducciones de J. CARCOPINO, *La Vie quotidienne à Rome à l'apogée de l'Empire*, págs. 89-93, 323 (n. 23-26): ya en pleno siglo I a.C. se cita el caso de un nuevo rico (un liberto) que poseía 4.116 (PL., *N. H.*, XXXIII, 135); el emperador podía poseer unos 20.000 más o menos (cifra suministrada por ATH. VI, 104, que J. CARCOPINO aplica a la mansión imperial); cf. además L. FRIEDLANDER, *Sittengeschichte Roms*[10], II, págs. 369-372; IV, págs. 16-17.

(4) La educación de los esclavos romanos: S. L. MOHLER, *Slave Education in the Roman empire, Transactions of the American Philological Association*, 1940, págs. 262-280; todo lo esencial, en esta materia, aparece ya en el artículo *Paedagogium*, de O. NAVARRE, en DAREMBERG-SAGLIO, IV, I, págs. 271b-272a; cf. también W. ENSSLIN, en PAULY-WISSOWA, XVIII, 2, cols. 2204-2205, s. v. *Paedagogiani*, y para la interpretación de las excavaciones del *Paedagogium Palatini*, más complejas de lo que suponía Navarre, cf. *ibid.*, s. v., cols. 2205-2224 (H. RIEMANN).

(5) El pedagogo en Roma: cf. s. v. los artículos de O. NAVARRE, en DAREMBERG-SAGLIO, IV, I, pág. 273 ab, s. v. *Paedagogus*, y de E. SCHUPPE, en PAULY-WISSOWA, XVIII, 2, cols. 2380-2385, s. v. *Paidagogos*; R. BOULOGNE, *De plaats van de paedagogus in de romeinse cultuur*, Dissert. Gronningen, 1951, y mis observaciones en *Gnomon*, 1951, págs. 460-461.

(6) *A propos du latin Ludus*; véase, con este título, la nota de A. YON, *Mélanges Alfred Ernout* (París, 1940), págs. 389-395: no existe la certeza de que el vocablo haya sido seleccionado por antífrasis, como lo quiere Festo, «para no asustar a los niños», *ludus* significaría originariamente algo así como «actividad concebida fuera de toda finalidad práctica», ya fuese libre (= juego), o dirigida (= ejercicio, de carácter escolar o de otro orden).

(7) Escuelas en los locales del Forum: en Roma, basílica de los *Argentarii*, foro de César: cf. M. DELLA CORTE, *Le Iscrizioni graffitte della basilica degli Argentari sul foro di Giulio Cesare, Bulletino della Commissione Archeologica Comunale di Roma*, LXI (1933), págs. 111-130 (cuyas hipótesis, cada vez más arriesgadas, no podría seguir hasta el final: los *graffitti*, virgilianos sobre todo, permiten suponer que los locales donde se los lee hayan servido de aulas de clase, pero no permiten identificar al maestro que enseñaba en ellos).

En Pompeya: la muy conocida pintura del Museo de Nápoles (REINACH, *R. P. G. R.*, 255, 3), que representa una escena de fustigación en una escuela, forma parte de toda una serie (*ibid.*, 249, 253, 255, 5) consagrada a escenas del forum: el pórtico de éste aparece en segundo plano (O. ELIA, *Pitture murali e mosaici nel Museo Nazionale di Napoli*, n.os 282-286, 291).

(8) La cátedra del maestro se hallaba sobreelevada, en un estrado: cf. la hermosa estela del *magister ludi litterari* Filócalo (DESSAU, 7763) en el Museo de Nápoles, que publiqué en mi breve tesis Μουσικὸς 'Ανήρ, *Étude sur les Scènes de la Vie intellectuelle figurant sur les Monuments funéraires romains*, 2.ª ed. Roma 1964, lám. II (en el texto, pág. 47, feché el monumento como del siglo II: erróneamente, según me lo ha hecho observar M. A. Piganiol. En efecto, el peinado de la figura femenina de la derecha, que recuerda el de ciertos retratos de Julia, nos remite con certeza a la época de Augusto).

(9) Remuneración del maestro de escuela: el artículo de R. P. ROBINSON *The Roman school-teacher and his reward, Classical Weekly*, XV (1921), páginas 57-61, se refiere sobre todo a la situación de los gramáticos y retóricos. En cuanto al *ludi magister*, los testimonios antiguos un poco precisos requieren una interpretación delicada. La retribución escolar había sido, en los años juveniles de Horacio, de 8 ases mensuales por alumno (S. 1., 6, 75), por lo menos si se lee *octonos referentes Idibus aeris* «que pagan en los Idus ocho piezas de bronce», de acuerdo con los manuscritos DERay. Otros manuscritos (MFLou) consignan: *octonis referentes Idibus aerea*, «que pagan en los Idus, ocho veces por año, un as» (cf. MART., X, 61, 6-11: el año lectivo romano totalizaba, en efecto, ocho meses de clase). Esta misma suma es registrada también por Juvenal en el siglo III: *Uno parcam colit asse Mineruam* (X, 116). Pero ¿acaso no hay en todo esto una exageración jocosa? El salario normal de un obrero romano era de un denario (10 ases) por día. De modo que, aun a razón de 8 ases mensuales por alumno, el preceptor debía tener por lo menos 30 alumnos para asegurarse una entrada satisfactoria (T. FRANK dice erróneamente 80, en *An Economic Survey of ancient Rome*, t. 1, *Rome and Italy of the Republic*, Baltimore, 1933, pág. 382): es tal vez demasiado para la pedagogía antigua; una cifra diez veces superior excede los límites de la verosimilitud.

(10) L. HALKIN, *Le Congé des Nundines dans les Écoles romaines, Revue belge de Philologie et d'Histoire*, 1932, págs. 121-130, cree que las *nundinae* no eran días festivos y, por ende, no implicaban asueto escolar.

(11) He traducido por fular los vocablos *palla* ἀναβόλαιον: si nuestro texto perteneciese a los siglos I-II, y no al siglo III, resultaría más normal interpretar «anudo mi capa alrededor del cuello», pero como aquí el muchacho se pone luego otra ropa encima, *la paenula*, me pregunto si para aquel entonces la *palla* no se habría reducido ya, como el *pallium* de los obispos cristianos del siglo VI, a una larga bufanda (cf. mi nota acerca de *Les Deux Palliums de saint Césaire*, Revue *Archéologique*, 1946, I, págs. 231-233).

(12) Sobre los *Disticha* del seudo Catón, cf. SCHANZ, *Geschichte der römische Literatur* (t. III) § 519-520 y los recientes trabajos de M. BOAS, que pueden hallarse enumerados en el *Année philologique*; sobre su popularidad en el Medievo, *ibid.*, § 521; las antiguas traducciones francesas han sido publicadas por ULRICH, en *Romanische Forschungen*, XV (1903).

(13) Es difícil hacerse una idea precisa acerca de qué era el *calculator* y cuál su clientela. El texto más detallado que poseemos sobre el particular es el *elogium* fúnebre del *calculator* Melior, fallecido en Ostia el año 144 d.C., cuya memoria y saber científico se encomian, y que era autor de manuales, *commentarios*, de su arte (DESSAU, 7755): todo ello es demasiado vago. Los textos legislativos (C. *Just.*, X, 53, 4; *Dig.*, XXVII, 1, 15, 5; XXXVIII, 1, 7, 5; L, 13, 1, 6) sólo hablan del *calculator* para excluirlo de las inmunidades concedidas a los profesores de enseñanza secundaria y superior; esa enumeración lo pone en relación con el maestro de escuela, pero más estrechamente aún con los simples técnicos: *librarii* (copistas de libros), *notarii* (estenógrafos). Del mismo modo MART., X, 62, 4; DIOGL., VII, 66-69; ISID., *Etym.*, I, 3, 1 (= AUG., *Ord.*, II, 12 (35), cuyos manuscritos consignan *calculonum* o *calculorum*). En RUFINO (traducción de ORÍGENES, *In Num.*, 27, 13, pág. 279s Baehrens), *calculatores* designa no a los maestros sino a los alumnos de la enseñanza primaria que han llegado ya al estudio de los números.

(14) *Catomidiare*: ya he remitido anteriormente (n. 7) al fresco de Pompeya en que se representa el castigo de un escolar. La técnica parece haber subsistido a través de los siglos, si hemos de juzgar por el fresco de Bennozzo Gozzoli, en San Agostino de San Giminiano, que ilustra la infancia de San Agustín.

(15) Con relación a las letras-modelos de boj, cf. F. S. DÖLGER, en *Antike und Christentum*, t. III (1932), págs. 62-72.

Acerca de los «Pastelillos alfabéticos», cf. la nota de H. GAIDOZ, en *Mélanges Rénier (Bibliothèque de l'École pratique des Hautes-Études*, fasc. 73), págs. 1-8; a propósito de este uso en las escuelas talmúdicas francesas durante el Medievo, T. PERLOW. *L'Education et l'Enseignement chez les Juifs*, París, 1931, pág. 47, n. 3.

(16) Relajamiento —o humanización— de la disciplina en la educación romana durante el Imperio: O. E. NYBAKKEN, *Progressive education in the Roman empire, Classical Journal*, 34 (1938-1939), págs. 38-42, que reproduce, en suma, los mismos hechos referidos por H. E. BURTON, *The Elective system in the Roman schools*, la misma revista, 16 (1920-1921), págs. 532-535.

(17) Mujeres letradas y mujeres eruditas en la sociedad romana: L. FRIEDLANDER, *Darstellungen aus der Sittengeschichte Roms* [10], I, págs. 270-271, 296-302.

(18) Remuneración del gramático: cf. el artículo de ROBINSON citado anteriormente (n. 9), y las inducciones un poco laboriosas de E. JULLIEN, *Les Professeurs de Littérature dans l'ancienne Rome*, pág. 178. SUETONIO, aparte de los 400.000 sextercios de ingreso anual que atribuye a Remio Palemón y a L. Apuleyo (*Gram.*, 23, 2; 3, 4) nos informa que Augusto daba 100.000 sextercios por año a M. Verrio Flaco en pago de las lecciones que impartía a sus nietos, pero éste tenía otros alumnos, puesto que *transiit in Palatium cum tota schola (Id.*, 17, 1). JUVENAL (VII, 243, aclarado por los *Escolios* ad. loc.) consigna para su época la cifra de 500 sextercios por alumno y por mes.

(19) 400.000 sextercios, censo ecuestre, representa un capital suficiente para vivir de las rentas: cf. la brillante discusión de J. CARCOPINO, *La Vie quotidienne à Rome*, pág. 87, fundada en JUV., XIV, 322-329; IX, 140.

(20) Acerca de Remio Palemón, cf. el trabajo un poco aventurado de K. BARWICK, *Remmius Palaemon und die römische Ars grammatica (Philologus, Suppl.* XV, 2), Leipzig, 1922.

(21) C. LAMBERT, *La Grammaire latine selon les Grammairiens latins du IV*[e] *et du V*[e] *siècle, Revue bourguignonne publiée par l'Université de Dijon*, XVIII (1908), 1-2, y el esbozo sumario, reproducido aquí con leves retoques en varios puntos, que ya proporcioné en mi *Saint Augustin et la Fin de la Culture antique*, págs. 11-17.

(22) Optativo y subjuntivo sólo se diferenciaban en el «futuro»: futuro del optativo, *utinam legam*, futuro del subjuntivo (nuestro futuro anterior), *cum legero* (LAMBERT, *op. cit.*, pág.s 130, 138-139).

(23) La sintaxis entre los gramáticos latinos anteriores a Prisciano: LAMBERT, págs. 181 y sigs.; MARROU, *Saint Augustin*, pág. 14, n. 3.

(24) Acerca del estudio de los idiotismos, veáse siempre LAMBERT, páginas 189-192; sobre la ortografía, *ibid.*, págs. 222-226 (y ya en el mismo QUINTILIANO, I, 7; J.COUSIN, *Études sur Quintilien*, I, *Sources*, págs. 65-69); sobre los tropos y figuras de dicción, LAMBERT, págs. 216-219.

(25) Sobre el estudio de los *vitia*, LAMBERT, págs. 205-214.

(26) Sin embargo, no debe llegarse a la conclusión (como yo lo había hecho demasiado unilateralmente en mi *Saint Augustin*, págs. 13-14) de que el estudio de los *vitia* se redujese al de las licencias poéticas: el gramático enseñaba a su alumno la «corrección» del lenguaje y presentaba los solecismos o barbarismos como un horror, *foeditas*, que debía evitarse (QUINTILIANO, 1, 5, 5 y sigs.; COUSIN, *Études sur Quintilien*, 1, págs. 60-65).

(27) Los clásicos: A VERGEEST, *Poetarum, Lerarem en Schoolateurs te Rome van Cicero tat Quintilianus,* Dissert. de Nijmegen, 1950, y mi informe en *Revue des Études Latines,* 1951, págs., 445-448.

Comentarios a Virgilio: cf. el trabajo, ya antiguo, de E. THOMAS, *Scoliastes de Virgile, essai sur Servius et son Commentaire*, París, 1879, y el conjunto de la literatura a la cual remite N. I. HERESCU, *Bibliographie de la Littérature latine*, París, 1943, págs. 141-142 (agregar FILARGIRIO y, a su respecto, G. FUNAIOLI, *Esegesi virgiliana antica, prolegomeni all'edizione del commento di G. Filargirio e di T. Gallo*, Milan, 1930).

(28) Comentario de Terencio: cf. las indicaciones agrupadas por J. MAROUZEAU en la *Introduction* a su edición de Terencio, (colecc. «Bude»), t. I, páginas 19-20.

(29) El retórico ARUSIANO MESIO dedicó a los cónsules del año 395 su recopilación de *Exempla elocutionum* (= construcciones gramaticales) *ex Virigilio, Sallustio, Terentio, Cicerone digesta per litteras* (KIEL, *Grammatici Latini*, t. VII, págs. 449 y sigs.); CASSIODORO lo cita bajo el título de *Quadriga Messii (Inst.*, 1, 15, 7).

(30) Signos utilizados para la preparación de la lectura: LAMBERT, *Grammaire...*, págs. 42-44: acentos, cantidad, vínculos o nexo (*hyphen*) o separación (*diástole*) entre las sílabas que pudieran separarse o ligarse mal ex profeso, puntuación (*positurae*: punto superior, punto inferior, punto medio, para indicar tres grados decrecientes de pausa).

Mucho han discutido los modernos acerca del uso que los Romanos hicieron de la puntuación: cf. en última instancia J. ANDRIEU, *Problèmes d'Histoire des Textes*, 111, en *Revue des Études latines*, XXIV (1946), págs. 295-305. El autor finaliza su trabajo reclamando nuevos estudios sobre el tema. Por mi parte, creo por lo menos poder formular una hipótesis precisa, a título de punto de partida: el uso de la puntuación (y de los demás signos diacríticos) no procede de la edición de un texto determinado, sino de la preparación de un texto de lectura dentro de la escuela. Adosar estos signos a un texto determinado se llamaba *codicem distinguere* (KEIL, *Gram. Lat.* V, 132, 1, POMP); un manuscrito así «preparado» se llamaba *codex distinctus (Id.*, IV, 484, 26-27: *cum sit codex emendatus distinctione, media distinctione, subdistinctione, dicitur tamen codex esse distinctus* SER[V]IUS. Pero no creo que existieran tales *codices distincti* en librería; de hecho, no han llegado hasta nosotros (la puntuación de nuestros manuscritos es, sin duda, reciente y no responde a un uso antiguo; a lo sumo data de la época carolingia: J. ANDRIEU, *art. cit.*, pág. 296, ad n. 1). Como se recordará, en Egipto hemos tenido oportunidad de hallar cuando menos una tablilla «preparada» por un escolar, que cortaba las palabras y separaba los versos.

Paralelamente a la puntuación, los latinos conocían también el uso (de origen etrusco: G. NICOLAU, *Revue des Études indo-européennes*, Bucarest, 1938, páginas 85-88) de la *interpunctio*, del punto separador de vocablos (en las inscripciones más artísticas el punto se desarrolla en *hedera distinguens*); pero el uso de este artificio nunca fue general ni en la escritura corriente (según puede verse por los papiros, de los cuales *sólo* cierto número están *interpuncti*), ni en la epigrafía, y a lo que parece nunca se extendió a la edición literaria propiamente dicha, que practicó siempre la *scriptio continua*, como lo atestiguan nuestros manuscritos.

(31) La erudición en la cultura romana, diferenciada a partir de la explicación gramatical: véanse los dos capítulos de mi *Saint Augustin et la Fin de la Culture antique*, págs. 105-157.

(32) Los *geómetras*, cuya existencia atestiguan los textos legislativos (valederos para todo el Imperio, griego y latino), pueden haber sido también profesores de matemáticas puras, para esa minoría de espíritus de *élite* que no cesó de interesarse por las ciencias, ya sea en sí mismas, ya como una preparación para la filosofía, que los maestros de enseñanza técnica impartían como disciplina preparatoria, sobre todo para la profesión de agrimensor (corregir en este sentido mi nota, *Saint Augustin...* pág. 111, n. 1).

(33) ARATO en la cultura romana: cf. los *Aratea* de CICERÓN, GERMÁNICO, AVIENO, sin mencionar otras traducciones anónimas; cf. M. SCHANZ, *Geschichte der rö-*

mischen Literatur, VI, 1, pág. 302; V. BUESCU, edición de CICERÓN, *Aratea (Collection d'éditions critiques de l'Institut roumain d'Études latines*, I), París-Bucarest, 1941.

La educación liberal normal (prescindiendo del caso de los futuros sabios o filósofos) no conoce enseñanza científica especializada (cf. siempre mi *Saint Augustin*, págs. 109-113, 226-227, 232). Los únicos testimonios en sentido contrario son los de las biografías de la *Historia Augusta*, que nos informan, por ejemplo, que el joven Marco Aurelio recibió lecciones de Andrón sobre «música» y geometría (*M. Aur.*, 2, 2: se nos indica al mismo tiempo el nombre de sus otros profesores: *litterator*, maestro de dicción, gramáticos latinos y griegos, retóricos...); nos dicen también que Adriano era muy competente en aritmética y geometría, Severo Alejandro en geometría (*SHA., Hadr.*, 14, 8; *Alex, Sev.*, 27, 7). Suponiendo que se trate de testimonios fidedignos, la educación de un príncipe (Marco Aurelio, distinguido muy tempranamente por Adriano, que lo hizo ingresar a los siete años en el colegio de los Salios, fue educado como príncipe heredero) era algo excepcional: se sobrentiende que el emperador, hombre perfecto, debía realizar en toda su plenitud el ideal de la cultura (véase arriba, capítulo II, n. 15).

Por otra parte, si existió esta enseñanza, sólo pudo ser impartida en griego: la ciencia, según ya lo he dicho, siguió siendo totalmente griega durante el Imperio. En efecto, no hallamos manuales científicos latinos para las matemáticas, como no sean los de Varrón, Apuleyo, Marciano, Capella, Boecio y Casiodoro.

(34) Salas de conferencias en exedra en los foros romanos: cf. mi artículo sobre *La Vie intellectuelle au Forum de Trajan et au Forum d'Auguste*, en *Mélanges d'Archéologie et d'Histoire*, t. XLIX (1932), págs. 93-110. El uso escolar de tales salas se halla atestiguado, en cuanto a Roma, entre los siglos IV y VI. Se lo podría hacer remontar hasta Adriano identificando con la *Schola fori Traiani* el *Athenaeum, ludus ingenuarum artium*, del que Aurelio Víctor nos dice que fue fundado por este emperador (XIV, 3), pero apenas disponemos de datos precisos sobre el particular: véanse los textos reunidos por F. SCHEMMEL, en *Wochenschrift für klassische Philologie* (de Viena), 1919, col. 91 y sigs.; *Philologische Wochenschrift* (de Berlín), 1921, col. 982 s.; A. PAZZINI, *L'Atheneum di Adriano e il «Capitolii Auditorium» (L'Università romana de l'Impero)*, en *Capitolium*, IX, 1933, págs. 137-149.

(35) El ideal de la elevada cultura del orador en Cicerón: A. GWYNN, *Roman education from Cicero to Quintilian*, págs. 79-122; H. K. SCHULTE, *Orator, Untersuchungen über das Ciceronianische Bildungsideal, Frankfurter Studien zur Religion und Kultur der Antike herausgegeben von* W. F. OTTO, t. XI, Frankfurt, 1935; A. MICHEL, *Rhétorique et philosophie chez Ciceron, essai sur les fondements philosophiques de l'art de persuader*, París, 1961; sobre la influencia de Filón de Larisa, que trataba de superar con una síntesis la distinción entre cultura filosófica y cultura oratoria, cf. H. VON ARNIM, *Leben und Werke des Dio von Prusa*, págs. 97 y siguientes.

(36) Quintiliano retoma el ideal ciceroniano: cf. nuevamente GWYNN, *Roman education*, págs. 185-200; J. COUSIN, *Études sur Quintilien* I, *Contribution à la Recherche des Sources de l'Institution oratoire*, págs. 685 y siguientes; G. G. BIANCA, *La Pedagogia di Quintiliano*, Padua, 1963 *(Pubblicazioni dell'Int. Univ. di Magisterio di Catania)*.

(37) La retórica latina, mero calco de la retórica griega: ver la demostración detallada de esta tesis en el grueso volumen de J. COUSIN, citado más arriba; un buen ejemplo (págs. 191-195): el tratamiento del tema del panegírico, que ya tuvimos oportunidad de considerar entre los retóricos griegos.

(38) La terminología de Quintiliano, más griega que la de la *Retórica a Herenio* y que la de Cicerón: cf. siempre J. COUSIN, tomo II de sus *Études sur Quintilien: Vocabulaire grec de la Terminologie rhétorique dans l'Institution oratoire*, París, 1936, s. v.v.

(39) Los mismos temas pasan de las escuelas griegas a las escuelas latinas: cf. J. COUSIN, *Études sur Quintilien*, I, *Sources*, pág. 727, n. 1 (temas comunes a Quintiliano y Hermógenes: ¿fuente? Hermágoras); *ibid.*, págs. 709-713 (temas inspirados por el derecho griego); H. BORNECQUE, *Les Déclamations et les Déclamateurs d'après Sénèque le Père (Travaux et Mémoires de l'Université de Lille)*, N. S., I, I, Lille, 1902, págs. 75-76 (de veinticuatro de sus *Controversias*, Séneca el Viejo, nos ha conservado las *sententiae* o los *colores* de los retóricos griegos que habían tratado los mismos temas); S. F. BONNER *Roman, Declamations*, Liverpool, 1945.

(40) Ya he tenido ocasión de asumir la defensa de la pedagogía antigua, en *Saint Augustin et la Fin de la Culture antique*, París, 1937, págs. 53-54, 83, como reacción contra el juicio tradicional, siempre demasiado severo (así, por ejemplo: G. BOISSIER, *La Fin du Paganisme, Études sur les dernières Luttes en Occident au IV.° siècle* [3], París, 1896, págs. 213-321). Mis argumentos no lograron convencer a J. CARCOPINO, *La Vie quotidienne à Rome a l'Apogée de l'Empire*, París, 1939, págs. 145-146; *perseverare diabolicum...*: sin embargo, ¡reincidiré!

(41) Temas de declamación inspirados en el derecho romano real: J. COUSIN, *Études sur Quintilien*, 1, *Sources*, págs. 685-709; SUET., *Gram.*, 25, 6-7. De la historia romana: SEN., *Contr.*, IV, 2; VII, 2; *Suas.*, 6-7; he citado en el texto a JVV, 160-164. Sin duda, aun en tales temas hay a menudo una parte imaginaria (Cf. J. CARCOPINO, *La Vie quotidienne*, págs. 143-144), pero ello no excluye las reservas mentales que se forjan en la actualidad: declamar en favor o en contra de Cicerón o de Antonio (así [SALL.], *Inv.*) ha sido con frecuencia un medio de expresión de *La Opposition sous les Césars* (cf. el viejo libro de G. BOISSIER [París, 1975], confeccionado a partir de la experiencia de nuestro Segundo Imperio. Se trata de una recopilación de artículos aparecidos en la *Revue des Deux Mondes* de 1867 a 1871); la policía imperial no se equivocaba al respecto; cf. el destino de Segundo Carrinas, exiliado por Calígula por haber declamado contra los tiranos: DC., LIX, 20; JUV., VII, 204-205. Sin embargo, véase también N. DERETANI, *Le Réalisme dans le Déclamations, Revue de Philologie*, LV (1929), páginas 184-189.

(42) H. BORNECQUE (*Les Déclamations et les Déclamateurs d'après Sénèque le Père*, Lillie, 1902, pág. 32) halló el tema de quince declamaciones de Séneca tratado en la recopilación de las *Gesta Romanorum* (siglo XIV).

(43) La retórica conduce a la carrera de abogado: cf. la tesis (justa, aun cuando no todas las demostraciones propuestas sean en realidad probatorias) de E. J. PARKS, *The Roman rhetorical schools as a preparation for the courts under the early empire (The Johns Hopkins University Studies in historical and practical science*, 62, 2), Baltimore, 1945, o mejor aún, P. LANFRANCHI, *Il Diritto nei Retori Romani*, Milano, 1938.

(44) La enseñanza del derecho: F. P. BREMER, *Rechtslehrer und Rechtsschulen*, 1868; P. COLLINET, *Études historiques sur le Droit de Justinien*, II, *Histoire de l'École de Droit de Beyrouth*, París, 1925; M. VILLEY, *Recherches sur la Littérature didactique du Droit romain*, París, 1945.

(45) *Beyrouth centre d'Affichage et de Dépô des Constitutions impériales*: cf., con este título, la memoria de P. COLLINET, en *Syria*, 1924, págs. 359-372.

VII. LA OBRA EDUCADORA DE ROMA

(1) Depreciación de la obra realizada por la Roma imperial: cf., por ejemplo, S. PÉTREMENT, *Essai sur le Dualisme chez Platon, les Gnostiques et les Manichéens*, París, 1947, pág. 158: «...el poderío romano, vencidas definitivamente las naciones, sometidas a un yugo inquebrantable, a una administración impasible, dejó al mundo sin salida y sin esperanza... El Imperio era algo así como un vasto extintor colocado sobre el mundo y, en efecto, concluyó por extinguirlo todo... El Imperio romano fue como una enfermedad que se abatió sobre el mundo, y se necesitaron más de mil años para que éste se recobrase». No cito a este autor por su autoridad, no muy destacada en el plano estrictamente histórico, sino como testigo de un estado espiritual muy difundido, sobre todo en Francia, donde ha sido muy profunda la influencia de los prejuicios antirromanos de C. JULLIAN (cuyas raíces desentrañó muy bien A. GRENIER en su libro *Camille Jullian, un demi-siècle de science historique et de progrès français*, París, 1944).

Por el contrario, el punto de vista que aquí sostengo fue defendido con persistencia, apoyándose sobre todo en el pensamiento de los clásicos latinos del siglo de Augusto, por C. N. COCHRANE, *Christianity and classical culture* [2], Londres, 1944, págs. 1-176.

(2) Apología de Roma en el discurso XXVI (Keil) de Elio Arístides: cf. el precioso análisis de A. BOULANGER, *Aelius Aristide et la Sophistique dans la Province d'Asie au II[e] siècle de notre ère*, París, 1923, págs. 347-362; 1-2. Otros testimonios que reafirman el de Arístides, *ibid.*, pág. 262.

(3) Latinización de las provincias de Occidente: para España, cf. M. TORRES, en R. MENÉNDEZ PIDAL, *Historia de España*, t. II, *España Romana*, págs. 287 y siguientes; R. THOUVENOT, *Essai sur la Province romaine de Bettique*, París, 1940, págs. 188, 667-686.
Para África: S. GSELL, *Histoire ancienne de l'Afrique du Nord*, t. VI, París, 1927, págs. 117-118; VII, 1928, págs 115-116; VIII, 1928, págs. 239-241.
Para la Galia: C. JULLIAN, *Histoire de la Gaule*, t. VI, París, 1920, páginas 104-115, 123-128; VIII, 1926, págs. 246-264.
Para Retia, F. STAEHELIN, *Die Schweiz in römischer Zeit*, 3.ª edición, Basel, 1948.
Para Panonia: los trabajos analizados por A. ALFÖLDI, *Studi Ungheresi sulla Romanizzazione della Pannonia*, en *Gli Studi romani nel mondo* (publicado por el *Istituto di Studi Romani*), Bolonia, 1935, t. II, págs. 265-283, y la rápida síntesis de la misma obra, en *Cambridge Ancient History*, t. XI, págs. 540-554.

(4) Latinidad de la Escitia menor: R. VULPE, *Histoire ancienne de la Dobroudja*, en ACADÉMIE ROUMAINE, *Connaissance de la Terre et de la Pensée roumaines*, t. IV, *La Dobroudja*, Bucarest, 1938, *pass.*; H.-I. MARROU, en *Revue du Moyen-Age Latin*, t. I (1945), págs. 11-12 y, en particular, acerca de los monjes escitas, E. SCHWARTZ, *Acta conciliorum oecumenicorum*, t. IV, vol. 2, págs. V-XII.

(5) Sobre la cultura clásica en Gran Bretaña, cf. R. G. COLLINGWOOD, en T. FRANK, *An Economical survey of ancient Rome*, t. III, págs. 65-70; H. DESSAU, *Ein Freund Plutarchs in England*, en *Hermès*, 1011, págs. 156-160 (Cf. R. FLACELIÈRE, en su edición de PLUTARCO, *Sur la Disparition des Oracles*, París, 1947, págs. 26-30, 268: el gramático Demetrio había sido encargado allí de una misión de exploración científica).

(6) Supervivencia del «púnico» (¿se lo distingue siempre debidamente del «líbico» o bereber en nuestras fuentes antiguas?) en el África romana: ver por último M. SIMON, ¿Púnico o bereber? Apunte sobre la situación lingüística en el África romana», *Recherches d'Histoire Judéo-Chretienne*, París, 1962 (*Etudes Juives*, VI), págs. 88-100, 200-201, se encontrará citada y discutida la bibliografía anterior; M. Simon se inclina por la supervivencia púnica, contra los defensores de la tesis bereber (W. H. C. Freud, Chr. Courtois *et. al.*).

(7) Latinización de las clases populares, consumada en la Galia bajo la influencia cristiana: C. JULLIAN, *Histoire de la Gaule*, t. VIII, pág. 267.
Un interesante punto de comparación lo provee la historia de la propagación del francés *d'oïl* en los países *d'oç* (C. JULLIAN sugiere el paralelo: para él la situación del céltico, en las postrimerías del Imperio, sería más o menos análoga a la del gascón en el siglo XVII): la propaganda protestante, que en la mayor parte de los países se apoyaba sobre la lengua común, usó en cambio el francés en la Francia meridional y contribuyó indirectamente al progreso de éste: cf. A. BRUN, *Recherches historiques sur l'Introduction du français dans les Provinces du Midi*, París, 1923, pág. 426.

(8) Estudios de Virgilio, cf., por ejemplo, E. DE SAINT DENIS, *Vie de Virgile*, al comienzo de su edición de las *Bucoliques* ², París, 1942, págs. VII-XII, donde sin embargo, descuida los datos suministrados por el papiro de Herculano acerca de las relaciones entre Virgilio y la escuela epícurea de Campania: cf. G. DELLA VALLE, *Tito Lucrezio Caro e l'epicureismo campano*, I ², Nápoles, 1935, página 185 y sigs., 254 y siguientes.

(9) Cartago, centro de estudios: cf. la breve nota de F. SCHEMMEL, *Die Schule von Karthago*, en *Philologische Wochenschrift*, t. 47 (1927), cols. 1342-1344; y sobretodo A. AUDOLLENT, *Carthage romaine*, París 1901, págs. 692-700; LAPEYRE-FERRON, art. *Carthage* del *Dictionn. d'Hist. et de Géogr. eccl.*

(10) C. JULLIAN, movido por ese sentimiento tan peligroso para el historiador como lo es la palabrería patriótica (fue profesor en Burdeos desde 1883 hasta 1905), ha sobrestimado la importancia de las escuelas de Burdeos durante el siglo IV: cf., además de su *Histoire de la Gaule*, t. VIII, págs. 260-263, su memoria sobre *Les Premières Universités françaises, l'École de Bordeaux au IVe siècle, en Revue Internationale de l'Enseignement*, t. XXV (1983), págs. 21-50, o *Ausone et Bordeaux, Études sur les derniers temps de la Gaule romaine,* Bordeaux, 1893. No es tampoco la óptica «municipal» la que deforma, con optimismo, la exposición de R. ETIENNE, *Bordeaux antique* (en: Ch. HIGOUNET, *Histoire de Bordeaux*, I) págs. 255-264, «Una villa universitaria»; ver el plano 18, muy significativo, pág. 253.

De hecho, el panorama que traza AUSONIO (*Prof.*) da la impresión de una irradiación particularmente regional: que Burdeos haya exportado profesores hasta Constantinopla (*Prof.*, 1, 4) o hecho venir un maestro siciliano (*ibid.*, 13), nada tiene de excepcional: lo mismo que en tiempos del Alto Imperio, el personal docente se trasladaba de un extremo a otro del Mediterráneo. Aparte de Ausonio, cf. SÍMACO, *Ep.*, XI, 88, quien tuvo como maestro (en Roma, sin duda) a cierto *senex olim Garumnae alumnus*, IV, 34.

(11) Sobre Nápoles: M. DI MARTINO FUSCO, *Le Scuole e l'istruzione in Napoli dall'epoca greco-romana al Generale Studium*, ΜΟΥΣΕΙΟΝ, (Nápoles), II (1924), págs. 65-99, 155-171; estudio desdichado y poco crítico. Acepta, sin discutir su autenticidad ni su restitución, la extraordinaria inscripción del lago Fusaro: *Aép.* 1925, 119 (= *RIGI*, 1924, 152 y sigs.), *Eruditioni publicae, religionum contemptrici, gymnasia, collegia* (¿una falsedad del siglo XVIII?).

VIII. EL ESTADO ROMANO Y LA EDUCACIÓN

(1) La formación de la juventud en el Occidente latino durante la época imperial: véase sobre todo, M. ROSTOVTSEW, *Römische Bleitesserae, ein Beitrag zur Social- und Wirtstchaftsgeschichte der römischen Kaizerzeit*, en *Klio, Beiheft*, III, 1905, págs. 59-93; *Storia economica et sociale dell'impero romano*, págs. 54, n. 4; 120, 125, 148, 268, 52; 379, n. 11; 501, así como también los trabajos que inspiró en: L. R. TAYLOR, *Seviri equitun Romanorum seviri, a study in pre-military training among the Romans*, en *Journal of Roman Studies*, t. 14 (1924), págs. 158-171; S. L. MOHLER, *The Juvenes und Roman education*, en *Transactions of the American philological society*, t. 68 (1937), págs. 442-479 y, por otra parte, M. DELLA CORTE, *Iuventus, un nuovo aspetto della vita pubblica di Pompei finora inesplorato, studiato e ricostruito con la scorta dei relativi documenti epigrafici, topografici, demografici, artistici e religiosi*, Arpino, 1924 [H. G. PFLAUM], *Essai sur le Cursus Publicus sous le Haut-Empire romain*, en *Mémoires présentés par divers Savants à l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres*,t. XIV, París, 1940, págs. 214-217. Por otra parte, he podido aprovechar un estudio todavía inédito de mi alumno P. GINESTET, que me indujo a atenuar, a pesar de la opinión adversa de Rostovtsev y de Della Corte, el carácter premilitar de la institución, por lo menos en cuanto a los *collegia* itálicos. Para la historia de la *Iuventus* en África, cf. L. LESCHI, *Les «Juvenes» de Saldae d'après une inscription métrique*, en la *Revue Africaine*, 1927, n.° 333, y los recientes descubrimientos de Maktar: G. CH. PICARD *Civitas Mactaritana* (= Kathago 8), París 1957.

(2) Origen indoeuropeo de la categoría romana de los *iuvenes*: G. DUMÉZIL, *Jeunesse, Éternité, Aube: Linguistique comparée et Mithologie comparée indoeuropéenne*, en *Annales d'Histoire économique et sociale*, t. X (1938), págs. 289 y sigs., sobre todo 290-298.

(3) Acerca de la *sodalitas* de las jóvenes de Tusculum, cf. la polémica entre A. ROSEMBERG, *Nochmals AEdilis Lustralis und die Sacra von Tusculum*, en *Hermès*, t. 49 (1914), págs. 253-272, y O. LEUZE, *ibid.*, págs. 116-118.

(4) *Dig.*, XLVIII, 19, 28, 3 (Calístrato): este texto tiende a reprimir la agitación provocada por los juegos de los *iuvenes*. Sabemos, sin duda, a qué excesos podían entregarse las multitudes itálicas con ocasión de las fiestas: recuérdese la lucha sangrienta que se entabló en el anfiteatro de Pompeya, año 59, entre *pompeyanos* y *nucerianos* (TAC., *Ann.*, XIV, 17). Sin embargo, en este caso la extrema severidad de las penas previstas (pena de muerte en caso de reincidencia) y cierta alusión a la «búsqueda de la popularidad» parecen indicar claramente que los Severos tenían otra cosa *in mente*, aparte del simple mantenimiento del orden público: esta ley da idea de una finalidad más bien política, no meramente policial.

(5) Sobre la *schola* de la *Iuventus* pompeyana (Pompeya, Reg. III, ins. 3, n.° 6), cf. DELLA CORTE, *Iuventus*, págs 60-71. Un bajorrelieve del Museo de Klagenfurt nos ha conservado la representación de un desfile ecuestre de la *Iuventus* de *Virunum*: R. EGGER, *Eine Darstellung des Lusus iuvenalis*, en *Jahreshefte* del Instituto arqueológico austríaco, t. XVIII (1915), págs. 115-119.

(6) Acerca de la política escolar del imperio romano, el libro básico (bastante atra-

sado, sin embargo), sigue siendo todavía el de C. BARBAGALLO, *Lo Stato e l'istruzione pubblica nell'impero romano*, Catania, 1911; cf. también H. S. HADLEY, *Ueber das Verhältnis von Staat und Schule in der römischen Kaizerzeit*, en *Philologus*, 1920, págs. 176-191; R. HERZOG, *Urkunden zur Hochschulpolitik der römischen Kaiser*, en *Sitzungsberichte* de la Academia de Ciencias de Berlín, *Phil.-Hist. Klasse*, 1935, págs. 967-1019 (su interpretación de una inscripción de Pérgamo, *ibid.*, págs. 968, que sirve de centro a este estudio fue puesta en tela de juicio por H. BARDON, *Les Empereurs et les Lettres latines d'Auguste à Hadrien*, París, 1940, pág. 301; cf. también M. A. LEVI, *Gli Studi Superiori nella politica di Vespasiano*, en *Romana (Rivista dell'Istituto Interuniversitario Italiano)*, t. I, 1937, páginas 361-367).

(7) No había una magistratura especial para la inspección de las escuelas: a lo sumo, el emperador, actuando en virtud del poder censorial, adoptaba algunas veces ciertas medidas policiales relacionadas con los profesores; así, por ejemplo, Vespasiano en el año 72 (DC., LXVI, 13), Domiciano en 93-95 (SUET., *Dom.*, 10, 5; TAC., *Agr.*, 2) expulsaron de Roma a los filósofos sospechosos de la difusión de propaganda subversiva (que no era por cierto imaginaria, dado el papel que desempeñaban las ideas cínico-estoicas como inspiradoras de la oposición senatorial), pero tales medidas no concernían tanto a la enseñanza de la filosofía como a la función de mentores espirituales y consejeros privados que los filósofos domésticos desempeñaban en el círculo de los poderosos.

Por lo demás, resulta ocioso detenerse a rectificar el contrasentido en que incurre BARBAGALLO (*Lo Stato e l'istruzione pubblica*, pág. 32), el cual ve una especie de ministro de educación nacional en el llamado procurador *a studiis*: O. HIRSCHFELD (*Verwaltungsbeamten bis auf Diokletian* [2], Berlín, 1905, págs. 332-334) ha demostrado que el procurador a *studiis* dirigía simplemente la oficina de los estudios preliminares de la administración central. El error de BARBAGALLO se explica, si bien no se justifica, por una doble serie de hechos: a) el título *a studiis* se tradujo en griego por la expresión 'ἐπὶ παιδείας: *IGR.*, I, 136; *IG.*, XIV, 1085, *Aép.*, 1915, 51: b) antes de recibir la procuraduría *a studiis*, el mismo funcionario regía con frecuencia la de las bibliotecas: *IGR.*, I, 136; *IG.*, XIV, 1085.

(8) Además de las exenciones municipales, los profesores gozaron de otras prerrogativas, como la de jurisdicción directa de los gobernadores provinciales en los procesos por reivindicación o cobro de honorarios: *Dig.*, L, 13, 1.

(9) Número de cátedras creadas por Vespasiano en Roma: Filóstrato habla muchas veces de la cátedra de retórica griega, siempre en singular, «la cátedra de Roma», ὁ κατὰ 'Ρώμην θρόνος (V. S., II, 8, 580; II, 33, 627); la «cátedra superior», ὁ ἄνω θρόνος (*ibid.*, II, 10, 589).

Esta expresión, me parece, aclara la de *procurator centenarius primae cathedrae* que leemos en una inscripción latina (DESSAU, 9020): *prima cathedra* se opone, a mi modo de ver, a las cátedras del resto del Imperio y no a otras cátedras romanas n os. 2, 3... que no han sido documentadas jamás. La inscripción de que se trata fue decidida por el consejo municipal de Sicca Veneria en África y parece remontarse a principios del siglo III: hecho interesante que atestigua que las remuneraciones no habían variado con posterioridad a Vespasiano. No sé qué pensar del título *trecenarius a declamationibus Latinis* que recibió, al finalizar la carrera, un jurista coetáneo de Papiniano, también africano, *épigraphique*, 1932, 34: no creo que pueda tratarse de un profesor de retórica.

(10) ¿Cuántas cátedras de filosofía instituyó Marco Aurelio en Atenas? Ocho, se dice con frecuencia (siguiendo a H. AHRENS. *De Atheniensium statu politico*, pág. 70), a razón de dos por secta, en virtud de un texto de LUCIANO que habla del «segundo» profesor de filosofía peripatética (*Enn.*, 3, 8), pero acaso se esté exigiendo demasiado a un texto aislado que puede encerrar otro sentido (¿no será «segundo» desde el punto de vista cronológico?). En efecto, de un texto de EUNAPIO (*Proh.*, pág. 487) podría inferirse, aplicando el mismo procedimiento, como hipótesis, la existencia de seis cátedras de retórica en Atenas, lo cual no es en modo alguno cierto.

(11) Acerca de las instituciones alimentarias, F. DE PACHTÈRE, *La Table hipothécaire de Veleia, Bibliothèque de l'École des Hautes-Études*, fasc. 228, París, 1920 (y, a propósito, J. CARCOPINO, *Revue des Études anciennes*, t. 23, 1921, págs. 287 y sigs.; M. BESNIER, *ibid.*, t. 24, 1922; págs. 118 y sigts.); M. ROSTOVZEV, *Storia economica e sociale dell'impero romano*, págs. 412-413, lám. LXVIII, 3; LXX (según W. SESTON, *Les Anaglypha Traiani du Forum romain et la politique d'Hadrien en 118*, en *Mélanges d'Archéologie et d'Histoire*, t. 44, 1927, págs. 154-183).

(12) ¿Hubo en Atenas, a partir de Marco Aurelio, dos cátedras oficiales de retórica, una de origen municipal (primer titular: Loliano, PHILSTR., *V. S.*, I, 23, 526), otra imperial (primer titular: Teódoto)? No lo creo. La hipótesis más simple indica que sólo se trataría de un cambio en la procedencia de los fondos y, tal vez, en el monto de la remuneración (Filóstrato dice meramente, a propósito de Teódoto, *V. S.*, II, 2, 566) que fue «el primero en percibir 10.000 dracmas del emperador»); el sistema de designación dejaba la cátedra a disposición de la ciudad, y así se explica que el mismo Filóstrato hable, con relación a Apolonio, que vivía en tiempos de Septimio Severo, de «la cátedra municipal», ὁ πολιτικὸς θρόνος (*V. S.*, II, 20, 600), sin que sea preciso imaginar que con ello la contrapone a una cátedra «imperial», cuya existencia separada no se halla atestiguada en ningún documento.

(13) En Antioquía, Libanio comenzó por ejercer la docencia privada en el año 354 (*Or.* 1, 101); luego, muerto su cofrade Zenobio (354-355), sucedió a éste en una de las cinco cátedras municipales de elocuencia (*Or.*, I, 104-105; *Ep.*, 847; *Or.*, XXXI, 14; 19). Todo su *Discurso* XXXI, *Pro rhetoribus*, es muy ilustrativo sobre las relaciones, a veces difíciles, entre aquéllos profesores y la ciudad.

Con referencia a la carrera profesoral de Libanio, tan movida y por lo mismo tan instructiva para nosotros, bastará con que me remita a la tesis de P. PETIT, *Les étudiants de Libanius (Etudes Prosographiques*, 1), París, 1954, y la autobiografía de Libanio (*Or.*, I), traducida al francés por L. PETIT, *Essai sur la Vie et la Correspondance du sophiste Libanios*, París, 1886, págs. 171-273.

(14) *C. Theod.*, XIII, 3, 5: la medida prescripta por Juliano parece haber tenido una significación muy general; no solamente los titulares de las cátedras municipales, sino todos los profesores debían ser aprobados por un decreto de la curia local: por tanto, más que decidir las designaciones, ésta debía otorgar en esos casos una verdadera *licentia docendi*.

(15) Ley de Graciano sobre la remuneración de los profesores galos (*C. Theod.*, XIII, 3, 11): pudo muy bien ser inspirada por Ausonio, aun cuando éste estuviese todavía investido en esa fecha con la prefectura del pretorio: A. PIGANIOL, *L'Empire chrétien*, 2.ª ed. París, 1972. pág. n. 6, considera «temeraria» la conjetura de SCALIGER y J.-R. PALANQUE (*Essai sur la Préfecture du Prétoire du Bas-Empire*, París, 1933, pág. 49) que corrige por *Ausonio* la dedicatoria *Antonio ppo. Galliarum* de esta ley.

El texto prevé que los honorarios serán pagados *e fisco*: la continuación (*nec vero iudicemus liberum ut sit cuique ciutati suos doctores et magistro placito sibi iuvare compendio*) demuestra que la expresión debe entenderse con referencia al presupuesto comunal y no al tesoro imperial, como parecería a primera vista (cf. en igual sentido C. JULLIAN, *Histoire de la Gaule*, t. VIII, pág. 249, n. 1, y ya GODEFROY, *ad loc.*, pero *contra* St. F. BONNER, AJPH., 1965, págs. 124-135).

(16) ¿La constitución del 27 de febrero de 425 creó una universidad estatal en Roma al mismo tiempo que en Constantinopla? No parece cierto: el que ésta haya sido firmada por dos emperadores, Teodosio II y Valentiniano III, sólo responde a la ficción legal de la unidad del colegio imperial y no implica en modo alguno que Valentiniano III, monarca de Occidente, pensase en aplicarla a sus súbditos; el que figure en el *Cod. Just.* (XI, 19) bajo la rúbrica *De studiis liberalibus urbis Romae et Constantinopolis*, se explica por la supervivencia del *Cod. Theod.*, cuyo título XIV, 9, que lleva la misma rúbrica, agrupa de hecho esta constitución del 427 (XIV, 9, 2) junto con la ley de Valentiniano I, del 370 (XIV, 9, 1) sobre las normas de policía aplicables a los estudiantes de Roma. El texto de la ley del 427 alude solamente a la Universidad de Constantinopla, designada con la indicación topográfica precisa *Capitolii auditorium*, que sólo tiene sentido aplicada exclusivamente a Constantinopla, (cf. C. *Theod.*, XV, 1, 53).

La *Pragmática Sanción* demuestra, por otra parte, que al menos en tiempos de Justiniano la enseñanza superior oficial tenía en Roma una composición distinta de la de Constantinopla (comprendía profesores de medicina y, por el contrario, carecía de docentes de filosofía: JUST., *Nov.*, *App.* 7, 22).

La medida que concede título de «conde» otorgado a los profesores eméritos (ley

del 15 de marzo de 425, *C. Theod.*, VI, 21, 1 = *C. Just.*, XII, 15, 1), sí se aplicó tanto en Roma como en Oriente, según lo demuestra la inscripción del sarcófago del *rhetor urbis aeternae* Fl. Magnus (DESSAU, 2951) *cui tantum ob meritum suum detulit senatus amplissimus ut sat idoneum iudicaret a quo lex dignitatis inciperet*, si por lo menos se acepta la interpretación de este texto vago propuesta de DE ROSSI, en *Bulletino di archeologia cristiana*, t. I (1863), página 15.

(17) Creciente interés demostrado por los emperadores del Bajo Imperio en materia de educación: cf., por ejemplo, las observaciones formuladas por A. ALFÖLDI, sobre la política de *Valentinien Ier, le dernier des grands Pannoniens*, en *Revue d'histoire comparée* (Budapest), t. III, 1946, retomadas y desarrolladas en *A conflict of ideas in the late Roman Empire, the Clash between the Senate and Valentinian I*, Oxford, 1951.

(18) Acerca de los castillos nobiliarios del Bajo Imperio, cf. R. PARIBENI, *Le Dimore dei Potentiores nel Basso Impero*, en *Römische Mitteilungen*, 1940, páginas 131-148. La continuidad de las tradiciones aristocráticas, en particular, es bien notoria en África, donde hermosos mosaicos documentan la vida rural de los grandes propietarios durante el siglo II, en la época vándala: cf., por ejemplo, las láminas de M. ROSTOVZEV, *Storia... dell'imperio romano*, láms. LXII, 1; LXXVIII, 1; LXXX.

(19) La sociedad ilustrada de la Galia durante el siglo V: cf. A. LOYEN, *Sidoine Appollinaire et l'esprit précieux en Gaule aux derniers jours de l'Empire*, París, 1943, y mis observaciones en *Revue du moyen-âge latin*, t. I (1945), páginas 198-204.

(20) Virgilio en el Bajo Imperio, sobre todo en el ambiente de Macrobio: D. COMPARETTI, *Virgilio nel medio evo*, I ^{2}, Florencia 1937, págs. 66 (de la primera edición) y sigs., y especialmente 84-93.

(21) Humanismo contra tecnología: ya hubo, en tiempos del Bajo Imperio, cierta aspiración hacia una cultura más técnica, pero ésta fue sofocada por el humanismo tradicional, predominante. Cf. el curioso testimonio representado por el *Anonymus de rebus bellicis*: E. A. Thompson, *A Roman Reformer and Inventor*, Oxford, 1952, que hacen pensar por un instante en Leonardo da Vinci; y también, de manera general, los hechos destacados acaso con un poco de complacencia por A. PIGANIOL, *Histoire romaine*, tomo IV, 2, pág. 390: «Progreso de las técnicas».

(22) La historia de la estenografía antigua no ha sido aún plenamente dilucidada: cf. WEINBERGER, en PAULY-WISSOWA, XI, 2, cols. 2217-2231; s. v. *Kurzschrift*; los demás artículos de PAULY-WISSOWA, que se refieren al tema resultan muy insuficientes: s. vv. *Exceptor* (VI, 2, 1565-1566, FIEBERGER), Ταχυγραφία; (IIR., IV, 2, col. 1926; WEINBERGER), *Tribunus* n.° 11 (*tribunus et notarius*, IIR., VI, 2 cols. 2453-2455; LENGLE), *Notarius (Suppl.*, VII, col. 586; W. MOREL), así como el artículo *Notarius* del DAREMBERG-SAGLIO, IV, I, págs. 105b-106a (C. LÉCRIVAIN).

Sobre la estenografía griega, H. I. M. MILNE, *Greek Shorthand Manuals, Syllabary and Commentary, edited from papyri and waxed tablets in the British Museum and from the Antinoë papyri in the possession of the Egypt Exploration Society*, Londres, 1934. A. MENZ, *Zwei tachygraphische Papyri der Sammlung Ibscher*, en *Byzantinische Zeitschift*, 43 (1950), págs. 1-9; J. BOUSQUET, *L'Inscription sténographique de Delphes*, BCH. 80 (1956), págs. 19-32.

La estenografía latina (notas tironianas) es mejor conocida en cuanto a su técnica: W. SCHMITZ, *Commentarii Notarum Tironianarum*, 1893; E. CHATELAIN, *Introduction à la lecture des notes tironiennes*, París, 1900. A. MENTZ, *Die Enstehungsgeschichte der römischen Stenographie*, en *Hermès*, t. LXVI (1936), páginas 369-386; *Drei Homilien aus der Karolingerzeit in tironischen Noten (Quellen zur Geschichte der Kurzschrift*, II), Beyrut, 1942.

Pero lo que en realidad falta, más que nada, es una historia del papel que desempeña la estenografía en la vida administrativa, literaria y eclesiástica del Imperio Romano. Sería apasionante la reconstrucción de esta historia: entre tanto, se encontrarán no pocos esbozos de la investigación que debe acometerse, en numerosas notas del *Archiv für Stenographie*: así, con respecto al papel de la estenografía en la iglesia, en especial, D. OHLMANN, *Die Stenographie im Leben des hl. Augustin*, t. 56 (1905), págs. 273-279, 312-319; E. PREUSCHEN, *Die Stenographie im Leben des Origenes, ibid.*, págs. 6-14; A. WICKENHAUSER, *Beiträge zur Geschichte der Stenographie auf den Synoden des vierten Jahrhunderts n. Chr.*, t. 59 (1908), págs. 4-9, 33-39; *Kleine Beiträge zur Geschichte der antiken Stenographie*, t. 62 (1911), págs. 1-6, 57-64; cf. también R. DEFERRARI, *The Presence of notarii in the Churches to take down sermons when they were being delivered*, en *American Journal of Philology*, 1922, págs. 106-110; A. COMEAU, *Sur la transmission des Sermons de saint Augustin*, en *Revue des Études latines*, t. X (1932), pág. 422; A. MENTZ, *Ein Schülerschrift mit altgrieschischen Kurzschrift: neuen Wachstafeln des Instituts für Altertumswissenschaft Robertinum zu Halle (Saale) (Quellen zur Geschichte der Kurzschrift*, I), Beyrut, 1940 (Egipto, siglos VI-VII; contiene una transcripción de varios textos de San Pablo); J. LALLEMAND, *Une pétition au tachygraphie du bureau du «praeses» d'Arcadie, P. Lond. 2231*, en *Chronique d'Egypte*, 37, (1952), págs. 205-209. Y por último se encuentran muchos textos sugestivos reunidos por A. J. FESTUGIÈRE, *Antioche païenne et chretienne*, París, 1959, págs. 92, 106, 162, 236-237, 410; J. IRIGOIN, *Lusteum*, 1962, págs. 51-53.

IX. EL CRISTIANISMO Y LA EDUCACIÓN CLÁSICA

(1) San Juan Crisóstomo, *De la vaine gloire et comment les parents doivent élever leurs enfants*: la autenticidad de este tratado, impugnada sin razones valederas por C. OUDIN (*Commentarius de scriptoribus ecclesiae antiquis*, Leipzig, 1722, I, 740), fue reivindicada por S. HAIDACHER, *Des heiligen Johannes Chrysostumus Büchlein über Hoffart und Kindererziehung...*, Friburgo, 1907, y me parece establecida por J. HILLARD en una tesis de París que la muerte del autor no le permitió defender y que hasta ahora no ha sido publicada; cf. entre tanto la edición de B. K. EXARCHOS, Munich, 1952 (coll. *Das Wort der Antike*, 4) y la traducción inglesa de M. L. W. LAISTNER, en *Christianity and pagan Culture in the Later Roman Empire*, Ithaca, 1951, págs. 85-122.

(2) El cristianismo como religión de misterios: sería preciso hablar aquí de la disciplina de lo arcano (las verdades que atañen a la fe no deben divulgarse sin precauciones y la participación en las ceremonias está reservada exclusivamente a los iniciados), pero este tema, de por sí delicado, aún no se halla esclarecido del todo. Véase la actualización del tema por E. VACANDARD, en *Dictionnaire d'Histoire et de Géographie ecclésiastique*, III, cols. 1497-1513, y G. BARDY, *Dictionnaire de Droit canon*, I, cols. 913-922; O. PERLER-TH. KLAUSER, *Reallexikon für Antike und Christentum*, t. I, cols. 667-676. Como lo sugiere M. G. HOCQUARD en un trabajo inédito que ha tenido la gentileza de proporcionarme, se trata de una práctica fundada en la doctrina, más que de una «disciplina» de orden pedagógico o prudencial: «Solamente la iluminación bautismal iniciaba en los misterios que se mantenían así en reserva, inaccesibles (realmente, de hecho), sin ser por ello secretos».

(3) Sobre los *didáscalos* de la Iglesia primitiva, cf. A. HARNACK, *Die Mission und Ausbreitung des Christentums in den ersten drei Jahrhunderten*, I ^{4}, Leipzig, páginas 332-377.

(4) Sobre el desarrollo de la institución del catecumenado, cf. en particular B. CAPELLE, *L'Introduction du catéchuménat à Rome*, en *Recherches de Théologie ancienne et médiévale*, V (1933), págs. 129-154; J. LEBRETON, *Le Développement des Institutions ecclésiastiques à la fin du IIe et au début du IIIe siècle*, en *Recherches de Science religieuse*, XXIV (1934), págs. 129-164.

(5) En cuanto a la noción de «tradición» en la Iglesia antigua, cf. D. VAN DEN EYNDE, *Les Normes de l'Enseignement chrétien dans la Littérature chrétienne des trois premiers siècles*, tesis de Lovaina, 1933.

(6) Los judíos de Alejandría, en tiempos de Filón, celebraban una fiesta para conmemorar la traducción de los Setenta (PHIL., *V. Moys.*, II, 7, 41); más tarde (*Tosephta*, glosa a Megillat Ta'anit, 50), ese día se convirtió en una jornada de ayuno y duelo, «en expiación del pecado cometido cuando la Torâ(h) fue divulgada en la lengua de los Goyim»; cf. otros testimonios análogos en M. SIMON, *Verus Israel* ^{2}, París, 1964, pág. 348, n. 4; añadir: HERBAN, *P. G.*, t. 86, col. 623 C.

Sin embargo, el viraje esbozado desde muy temprano (JUST., *Tryph.*, 68, 71) no se consumó de manera tan rápida, como se ha dicho con frecuencia: M. SIMON (*ibid.*, págs. 350-351) ha recopilado diversos indicios que atestiguan la supervivencia de traducciones griegas de la Biblia entre los Judios de los primeros siglos del Imperio.

(7) En materia de educación rabínica, cf. T. PERLOW, *L'Education et l'Enseig-*

nement chez les Juifs à l'époque talmudique, tesis de París, 1931, a la cual nada agrega N. Drazin, *History of Jewish education from 515 B.C.E. to 220 C.E. (during the periods of the second Commonwealth and the Tannaim), The John's Hopkins University Studies in Education*, 29), Baltimore, 1940.

(8) Sobre las escuelas siríacas: J. B. Chabot, *L'École de Nisibe, son Histoire, ses Status*, en *Journal Asiatique*, 9, VIII (1896), págs. 43-93; *Narsai le Docteur et les Origines de l'École de Nisibe, ibid.*, 10, VI (1905), págs. 157-177; E. R. Hayes, *L'École d'Édesse*, tesis de París, 1930 (mediocre); H. Kihn, *Theodor von Mopsuestia und Junilius Africanus als Exegeten*, Friburgo, 1880.

(9) Ósmosis cultural: H. Davenson, *Fondements d'une Culture chrétienne*, París, 1934, págs. 82-83, 57-68.

(10) Tengo plena conciencia del anacronismo: la distinción natural-sobrenatual no pertenece al pensamiento cristiano de la antigüedad, sino que fue elaborado muy tardíamente por la teología medieval: cf. H. de Lubac, *Surnaturel, Études historiques*, París, 1946.

(11) Oposición de los Padres de la Iglesia contra la cultura clásica: el análisis se ha intentado muchas veces; ver, sobre todo, P. de Labriolle, *Histoire de la Littérature latine chrétienne* [3], 1947, pág. 14 y sigs.; F. Boulenger, *Introd.* a su edición de San Basilio, *Aux Jeunes Gens...*, París, 1935, págs. 16-23; H.-I. Marrou, *Saint Augustin et la Fin de la Culture antique*, págs. 339-356. M. Fuchs, *Die frühe Kirche und die antike Bildung*, en *Die Antike*, V, 1929, págs. 107 y sigs.; C. L. Ellspermann, *The attitude of the early Christian Fathers toward pagan Literature and Learning*, Washington, 1949 (coll. *Patristic Studies*, 82), y sobre todo: H. Hagendahl, *Latin Fathers and the Classics*, Göteborg, 1958 (*Studia Graeca et Latina Gothoburgensia*, 6), que interesa especialmente en el caso de San Jerónimo.

(12) Prohibición para el obispo (y también para los demás miembros del clero) de entregarse a lecturas profanas, cf. B. Dolhagaray, en Vacant-Mangenot-Amann, *Dictionnaire de Théologie catholique*, t. III, I, cols. 607-608, s. v. *Compétence (Science)* B. Botte, *Bulletin de Théologie ancienne et medievale*, 6 (1950-53), n.° 283, ha puesto en duda el alcance de los testimonios invocados en el texto, pero el artículo más reciente sobre el tema es el de G. G. Meersseman, «*In libris gentilium non studeant.* ¿El estudio de los clásicos estaba prohibido en la Edad Media?» *Italia Mediovale e Umanistica*, 1 (1958), págs. 1-13, nos ha dado fuerzas para mantener nuestra opinión.

Ch. Munier, *Les statuta Ecclesiae Antiqua*, París, 1960 (originarios de Genada de Marsella y redactados entre el 476 y 485).

(13) Acerca de la distinción entre cultura, en sentido general y cultura preparatoria (esta última, a su vez, subdividida en cultura *perfectiva* y cultura *formal*), cf. mi *Saint Augustin et la fin de la Culture antique*, págs. VI-VIII.

(14) Sobre la verdadera significación de la *Hom. XXII de San Basilio*, cf. siempre mi *Saint Augustin*, pág. 396, 2; luego: S. Giet, *Les Idées et les Doctrines sociales de saint Basile*, París, 1941, páginas 217-232.

(15) Existe sin embargo un precedente: el emperador Maximiano había exigido a los maestros de escuela primaria el estudio de las *Actas de Pilato*, incluso de memoria, a la hora de la enseñanza, para que los alumnos conocieran las blasfemias contra Jesucristo incluidas en este texto (Eusebio, Hist. Eccl., IX, 5, 1; 7, 1).

(16) Un texto conmovedor de San Basilio pinta a los niños de Cesarea gozosos de abandonar por un día las tablillas escolares para participar, trocando inocentemente en fiesta infantil un motivo de tristeza general, en las súplicas ordenadas por el obispo a raíz del hambre desatada por una gran sequía (*Hom. VIII*, 72, *P. G.*, 31, 309), en el 368, lo cual demuestra que existía entre los padres de los alumnos, los maestros y la Iglesia una atmósfera de confianza y de cooperación.

(17) El texto árabe de los *Cánones de Hipólito*, publicado por D. B. von Hanenberg, Munich, 1870 (y en cuanto al capítulo 12, que aquí nos interesa, también en *Sitzungsberichte* de la Academia de Ciencias de Munich, 1869, 2, págs. 43-44), según dos manuscritos romanos, está muy corrompido; la traducción latina que sigue H. Achelis, en Harnack-Gebhardt, *Texte und Untersuchungen*, VI, 4, págs. 80-81, no es satisfactoria; M. L. Massignon ha tenido la amabilidad de ayudarme a sacar partido de este pasaje difícil: hemos tenido en cuenta la traducción alemana que proporciona W. Riedel, *Die Kirchenrechtsquellen des Patriarchats Alexandrien*, Leipzig, 1900, pág.

206, utilizando para ello una recensión, que desgraciadamente él no pudo publicar, de los manuscritos de Berlín.

(18) Durante la época turca los niños griegos pronunciaban la invocación Σταυρέ, βοήθει μοι leyendo «la cruz que encabezaba su alfabeto: G. Chassiotis, *L'Instruction publique chez les Grecs depuis la prise de Constantinople par les Turcs*, París, 1881, pág. 16.

(19) Sobre los *lectores infantuli*, véanse los materiales reunidos por J. Quasten, *Musik und Gesang in den Kelten der heidnischen Antiken und christtlichen Frühzeit (Liturgiegeschichtliche Quellen und Forschungen*, XXV), Münster, 1930, págs. 133-141.

(20) Rufin, *H. E.*, X, 15: indiquemos con toda precisión que se trata de un episodio tal vez legendario; la cronología opone dificultades (el obispo que aparece en escena sería Alejandro, que no subió al trono de Alejandría hasta el año 312; Atanasio, nacido hacia 293-295, sería ya muy anciano), pero todo esto importa poco; lo que nos interesa es la moraleja del relato, no la historicidad del hecho.

(21) Acerca de las Escuelas teológicas de los siglos II-III, cf. sobre todo los artículos de G. Bardy, *Les Écoles romaines au IIe siècle*, en *Revue d'Histoire ecclésiastique*, XXVIII (1932), págs. 501-532; *Aux origines de l'École d'Alexandrie*, en *Recherches de Science religieuse*, XXVII (1937), págs. 65-90; *Pour l'Histoire de l'École d'Alexandrie*, en *Vivre et Penser*, II (1942), págs. 80-109.

(22) Respecto de la estatua romana de Hipólito, cf. H. Leclercq, en *Dictionnaire d'Archéologie chrétienne et de Liturgie*, t. VI, 2, cols. 2419-2460; G. de Jerphanion, *La Voix des Monuments*, págs. 303, n. 1; sobre los monumentos fúnebres cristianos en que el difunto se halla representado bajo la apariencia de un «filósofo», cf. mi Μουσικὸς Ἀνήρ, 2.ª ed. Roma 1964, págs. 269-289.

(23) F. Schemmel, *Die Schule von Caesarea in Palaestina*, en *Philologische Wochenschrift*, 1925, cols. 1277-1280.

(24) San Agustín como teorizador de la cultura cristiana: cf. mi *Saint Augustin et la Fin de la Culture antique*, págs. 331 y siguientes.

X. APARICIÓN DE LAS ESCUELAS CRISTIANAS DE TIPO MEDIEVAL

(1) El tema del presente capítulo y del epílogo subsiguiente nos puede ofrecer un resumen sumario de la obra minuciosa, publicada por P. Riché, *Education et culture dans l'Occident barbare (VIe-VIIIe siècles)*, París, 1962 (*Patristica Sorbonensia*), a la cual remitimos al lector con satisfacción.

(2) Acerca del nombre de *Abad* entre los solitarios de Egipto, cf. el artículo de J. Dupont, en *La Vie Spirituelle*, 1947, n.° 321, págs. 216-230.

(3) P. Sanz, *Griechische literarische Papyri christlichen Inhaltes*, I *(Biblica, Väterschriften und Verwandtes)* n.° XXIV (29274), en: *Mitteilungen aus der Papyrussammlung der Nationalbibliothek* in Viena, N. S., IV, Baden b. Viena, 1946.

(4) Rufin, *Apol.*. II, 8: Rufino, precisamente, acusa a San Jerónimo de haber sido infiel a su juramento del *Sueño*, puesto que enseña los clásicos paganos a sus alumnos de Bethleem. Sin embargo, como observa agudamente F. Cavallera, *Saint Jérôme*, t. I, pág. 202, n. 1, San Jerónimo en su réplica, y contrariamente a sus costumbres, no rechaza la acusación: este silencio puede interpretarse como una tácita confesión.

Este célebre episodio ha sido estudiado frecuentemente; consultar, acerca de la evolución psicológica del mismo S. Jerónimo, H. Hagendahl, *Latin Fathers and the Classics*, págs. 318-328; y en cuanto a su influencia literaria, en la posterioridad, P. Antin, *Autour du songe de saint Jérome*, Rel. 41 (1963), págs. 350-377.

(5) Ya he reseñado la autoridad, en verdad bastante dudosa, que detenta L. Bréhier (ver por último *La Civilisation byzantine*, París, 1950, pág. 500); los cánones de Calcedonia no incluyen nada similar: solo se prohíbe a los monjes tener «abierto el albergue» Κοσμικὰ καταγώγια (c. 24, ed. Schwartz, *Acta Conciliorum (Ecumenicorum*, II, 1, 2, pág. 358). Sin embargo es cierto que tal prohibición fue renovada más de una vez por el derecho canónico bizantino.

(6) El monasterio erudito de San Agustín Tagaste: M. Mellet, *L'Itinéraire et l'Idéal monastiques de saint Augustin*, París, 1934, págs. 19-29; P. Monceaux, en *Miscellanea Agostiniana*, II, Roma, 1931, págs. 70-75.

(7) El lectorado infantil: cf. el capítulo precedente, n. 19; acerca de su lugar en la carrera eclesiástica, cf. L. DUCHESNE, *Origines du Culte chrétien* [5], págs. 366-367: «La mayor parte de las carreras eclesiásticas que conocemos detalladamente comenzaban, por el *lectorado*. Tal el caso de San Félix de Nola, de San Eusebio de Vercelli, del padre del papa Dámaso, de los papas Liberio y Siricio, de Rómulo diácono de Fiésole, San Epifanio de Pavía y de muchos otros...». Las inscripciones pertenecen a DIEHL, 967, 970, 972.

(8) Orígenes de la escuela episcopal. Resulta difícil determinar la fecha de su aparición: las fuentes de que disponemos, especialmente *Vidas de Santos*, deben utilizarse con suma precaución. Si se da como cierta la vida de los santos Víctor y Victorio del Mans, desde el siglo IV San Martín de Tours habría asumido la responsabilidad de educar para el sacerdocio a un chico de diez años: *AA. SS.*, Jul. V, 146 C, F. Pero este texto carece de valor histórico y hasta la propia existencia de uno de los dos héroes es fabulosa: cf. H. LECLERCQ, en *Dictionnaire d'Archéologie chrétienne et de Liturgie*, t. X, 2, cols. 1478-80.

(9) Sobre la historia de las parroquias rurales en la Galia, cf. el libro clásico de P. IMBART DE LA TOUR, *Les Paroisses rurales du IV*e *au XI*e *siècle*, París 1900, y las correcciones o complementos que aporta a su doctrina W. SESTON, *Note sur les origines religieuses des Paroisses rurales*, en *Revue d'Histoire et de Philosophie religieuses*, 1935, págs. 243-254; ambos puntos de vista son complementarios más que contradictorios; cf. F. CHATILLON, *Locus cui nomen Theopoli est*, Gap, 1943, págs. 125-126, 135, n. 57.

(10) Los druidas educadores de la Irlanda pagana: H. HUBERT, *Les Celtes depuis l'époque de La Tène*, París, 1932, págs. 279-281, y ya, en la antigua Galia, CAES., *G.*, VI, 14, 2-6: C. JULLIAN, *Histoire de la Gaule*, t. II, pág. 106.

(11) La escuela merovingia es religiosa: H. PIRENNE ha sostenido un punto de vista exactamente opuesto en su memoria *De l'État de l'instruction des Laïques à l'époque mérovingienne*, en *Revue bénédictine*, XLVI (1934), págs. 165-177: por mi parte, me remito confiadamente al juicio del lector imparcial que desee confrontar ambas opiniones. Pirenne sobreestima y deforma sistemáticamente la significación de los textos: en ninguna parte veo que se hable de *escuelas* laicas en la Galia merovingia, como él pretendía; todas las *escuelas* cuya existencia es posible comprobar son escuelas religiosas, monásticas, episcopales y (en su mayor parte) presbiteriales. Ver también P. RICHÉ, *L'instruction des laics en Gaule mérovingienne au VII e Siècle*, en: *Settimane di studio del Centro italiano di studi sull'alto medioevo*, V, Spoleto, 1958, págs. 873-888.

(12) Se ha incurrido en un anacronismo: la apologética romántica acostumbrada, según el ejemplo de CHATEAUBRIAND, a celebrar el papel de la Iglesia como factor positivo de cultura ha exagerado sistemáticamente el valor de los testimonios relacionados con las escuelas cristianas de los siglos V-VI: véase, por ejemplo, A.-F. OZANAM, *La civilisation chrétienne chez les Francs*, París, 1849; a M. ROGER le cabe el mérito de haber puesto las cosas en su verdadero lugar, en su tesis, fundamental para nuestro tema, sobre *L'Enseignement dès lettres classiques d'Ausone à Alcuin*, París, 1905.

(13) GREC. MAG., *Reg.*, XI, 34: la interpretación de esta misiva ha dado lugar a no pocas discusiones: cf. la ya vieja tesis de H. J. LEBLANC, *Utrum B. Gregorius Magnus litteras humaniores et ingenuas artes odio persecutus sit*, París, 1852; y sobre todo, en la actualidad, H. DE LUBAC, *Exégèse médiévale*, II, 1, págs. 53-77, La «barbarie de San Gregorio».

(14) Atención, sin embargo: la obra de Virgilio el Gramático (¿no será irlandés más bien que tolosano?) quizá no pase de ser una parodia destinada a ridiculizar las promesas verbales de los *Hisperica Famina*. Estos textos, irlandeses sin duda, ¡fueron escritos con toda seriedad, y son casi abracadabrantes!

EPÍLOGO

(1) Sobre la educación bizantina, y principalmente sobre la enseñanza superior, cf. F. FUCHS, *Die höheren Schulen von Konstantinopel im Mittelalter, Byzantinisches Archiv* (supl. de la *Byzantinische Zeitschrift*), VIII, Leipzig, 1926; J. M. HUSSEY, *Church and learning in the byzantine Empire*, 867-1185, Oxford-Londres, 1937; C. BRÉHIER, *La Civilisation byzantine*, París, 1950 (*L'Evolution de l'Humanité*, 32 ter), págs. 456-503; expuesto excelentemente por G. BUCKLER, *Byzantine Education*, en M. H. BAYNES y H. ST. L. B. MOSS, *Byzantium, an Introduction to East Roman Civilization*, Oxford, 1948, págs. 200-220; ver actualmente sobre todo, P. LEMERLE, *Le premier Humanisme byzantin, notes et remarques sur enseignement en culture à Byzance des origines au X*e *siècle*, París, 1971.

Hay un punto sobre el cual conviene llamar la atención de los bizantinistas: éstos suelen poner de relieve el paralelismo entre el programa de los estudios superiores bizantinos y el de la escuela filosófica neoplatónica (cf. O. SCHISSEL VON FLESCHENBERG, *Marinos von Neapolis und die neuplatonischen Tugendgrade*, Atenas, 1928). ¿Quiere decir que desde entonces la cultura filosófica convirtióse en la cultura normativa, y que Platón tardíamente venció a Isócrates? O bien, por el contrario, ¿sigue siendo la filosofía una coronación reservada con carácter exclusivo a la *élite*? A mi juicio, habrá que analizar hasta qué punto llegó durante la época bizantina esa tensión dialéctica, cuya gran profundidad durante las épocas helenística y romana he demostrado, entre los dos polos consabidos de la cultura clásica.

Acerca de la enseñanza elemental escasamente conocida todavía, cf. ciertas indicaciones en F. DVORNIK, *Les Légendes de Constantin et de Méthode vues de Byzance*, *Byzantinoslavica*, Supl., I, Praga, 1933, págs. 25-33.

(2) Sobre el humanismo en tiempo de los Paleólogos, cf. R. GUILLAND, *Essai Nicéphone Grégoras, l'Homme et l'OEuvre*, París, 1926, págs. 55 y sigs., 111 y siguientes.

(3) Prohibición de recibir a los «hijos del siglo» en los monasterios de Bizancio: cf. los hechos presentados por L. BRÉHIER, artículo precitado, en *Revue d'Histoire et de Philosophie religieuses*, 1941, págs. 63-64.

(4) Orígenes de la escuela patriarcal de Constantinopla: cf. siempre BRÉHIER, *ibid.*, págs. 42-44, que se remite al testimonio de ANANÍAS DE SCHIRAG (hacia 600-650), *Autobiographie*, trad. CONYBEARE, en *Byzantinische Zeitschrift*, VI (1897), págs. 572-573.

(5) Sobre la escuela griega con posterioridad a 1453: G. CHASSIOTIS, *L'Instruction publique chez les Grecs depuis la prise de Constantinople par les Turcs jusqu'à nos jours*, París, 1881, págs. 14 y sigs. Adviértase que, a diferencia de Occidente, la enseñanza superior jamás desapareció en Oriente, ya que poco después de la toma de Constantinopla Mahomet II restableció el patriarcado en beneficio de Genadio Escolarios, el cual se preocupó, a su vez, por reconstruir la escuela patriarcal en Fanar: CHASSIOTIS, *op. cit.*, págs. 4, 34-42. Sobre los ejercicios escolares de tipo siempre antiguo, el mismo autor se remite a F. POUQUEVILLE, *Voyage de Morée*, París, 1805, págs. 267-270.

(6) Sobre *La Vie scolaire dans les monastères d'Irlande aux V-VII*e *siècles*, será suficiente citar la memoria de mi alumno A. LORCIN, en *Revue du Moyen-Age latin*, t. I, 1945, págs. 221-236, a pesar de las críticas que le dirige P. GROSJEAN, en *Analecta Bollandiana*, t. LXIV (1946), pág. 323 (la exposición de J. RYAN, *Irish Monasticism, Origins and early development*, Dublín, 1931, páginas 200-216, 360-383, a la cual nos remite el P. GROSJEAN, desilusiona bastante).

(7) P. RICHÉ me ha seguido en este tema: *Education et culture...*, págs. 59-60, 72-75, y también en *La Survivance des écoles publiques en Gaule au V* e *siècle, en Le Moyen Age*, 1957, págs. 421-436. Estamos de acuerdo con él en que la escuela municipal *pudo* subsistir en algunos lugares privilegiados, pero siguiendo la tesis de Sidoine Apollinaire, IV, 3, pág. 256, sobre la que él se basa esencialmente (... *apud munipales et cathedrarios oratores*) pensamos que es demasiado retórica y no es necesario tomar demasiado en consideración su testimonio...

(8) Los profesores coetáneos de Sidonio Apolinar ¿eran distintos de los preceptores o maestros privados? Cf. A. LOYEN, *Sidoine Apollinaire et l'esprit précieux en Gaule*, París, 1943, pág. 93.

(9) Con respecto a la extinción de la romanidad en las provincias danubianas, cf. A. ALFÖLDI, *Der Untergang der Römerherrschaft in Ponnorien*, II (Ungarische Bibliothek, IR., 12), Berlín, 1926, pág. 575.

Con respecto a las escuelas en la España visigoda: cf. R. MENÉNDEZ PIDAL, *Historia de España*, t. III, *España Visigoda*, Madrid, 1940, pág. 343 (M. TORRES), 391, 397 (n. 88), 398, 416, 418-423 (J. PÉREZ DE URBEL).

(10) Sobre *la Paix Vandale*, cf. el artículo, animado sin duda por cierta exuberan-

cia polémica, de C. Saumagne, en *Revue Tunisienne*, 1930, y el libro de Chr. Courtois, *Les Vandales et l'Afrique*, París, 1955, que llega también en algunos pasajes hasta los límites de la paradoja, cuyas págs. 310-324 nos recuerdan a Ch. Saumagne, tanto por sus tesis como por su encabezamiento.

Acerca del medio intelectual y universitario de la Cartago vándala, cf. los materiales reunidos por A. Audollent, *Carthage romaine*, París, 1901, páginas 749-766.

(11) Supervivencias del cristianismo y de la latinidad en Marruecos y en Irán: J. Carcopino, *Le Maroc antique*, París, 1943, págs. 288-301.

(12) *Sur les derniers temps du christianisme en Afrique*, cf. con este título la excelente memoria de W. Seston, en *Mélanges d'Archeologie et d'Histoire*, LIII (1936), págs. 101-124, así como también G. Courtois, *Grégoire VII et l'Afrique du Nord, remarques sur les communautés chrétiennes d'Afrique au XIe siècle*, en *Revue historique*, CXCV (1943), págs. 97-122, 193-226.

(13) Las últimas escuelas clásicas de Roma: acerca de Félix, cronológicamente el último de los titulares conocidos de la cátedra oficial de retórica en Roma, cf. mi artículo *Autour de la Bibliothèque du pape Agapit*, en *Mélanges d'Archéologie et d'Histoire*, XLVIII (1931), págs. 157-165; encontramos ya en desuso la fecha del 534; y, de manera general, P. Riché, *Educatión et culture...*, págs. 65-69, 393-400.

(14) Estudios de Fortunato en Ravena: *op. cit.*, pág. 186; cf. 64.

(15) La misma oposición entre cultura clásica y cultura cristiana también persistió paralelamente en la Galia durante todo el tiempo en que subsistió algún resto de la tradición antigua: ver por ej., hacia el 408, la sátira de San Paulino (¿de Becier?), *Ad. Salmonen* (CSEL., XVI, 1), ver 76-79; y en general: P. Riché, *op. cit.*, págs. 126-134.

(16) Sobre el centro de altos estudios religiosos que el papa Agapito y Casiodoro trataron de instituir en Roma, ver de nuevo Riché, págs. 171-177.

(17) Sobre la obra de Casiodoro, cf. ante todo P. Courcelle, *Les Lettres grecques en Occident, de Nacrobe à Cassiodore*, París, 1948, págs. 313-388; cf. también A. van de Vyver, *Cassiodore et son oeuvre*, en *Speculum*, VI (1931), págs. 244-292; *Les Institutiones de Cassiodore et sa fondation à Vivarium*, en *Revue Bénédictine*, LXIII (1941), págs. 59-88; P. Riché, *op. cit.*, págs. 204-212.

(18) Sobre el «renacimiento» lombardo: P. Riché, *ibid.*, págs. 383-392, 445-467, sin descuidar la obra de R. Bezzola, *Les Origines et la Formation de la littérature courtoise en Occident* (500-1200), I, *La Tradition impériale de la fin de l'antiqué au XIe siècle* (BEHE, fasc. 286), págs. 24-33. El autor describe solamente uno de los aspectos, pero el más curioso por cierto: nos muestra que un delgado vínculo de tradición escolar *profana* se mantuvo a través de los años oscuros, ligando de esta suerte la cultura antigua al sector laico de la cultura medieval, la cual no podría haber quedado limitada, sin pecar por exceso, a la sola vena religiosa.

ÍNDICE ALFABÉTICO

Cuando el desarrollo de un tema determinado abarca varias páginas consecutivas sólo se indica la primera; las páginas correspondientes a las notas se indican normalmente junto con las de texto. Delante de los adjetivos deberá sobreentenderse la palabra Educación.

REFERENCIAS

Las obras apócrifas se adscriben al autor al cual han sido atribuidas por la tradición, y las siglas del nombre respectivo se colocan entre corchetes: así, por ejemplo, [PLAT.] *Ax.* = Seudo Platón, *Axiochos.*

AA. SS. Acta Sanctorum (de los Bolandistas).

AA. SS. Hib. C. de Smedt y J. de Backer, Acta Sanctorum Hiberniae ex codice Salmanticensi, Brujas-Edimburgo, 1888.

ABAW. Abhandlungen der bayerischen Akademie der Wissenschaften, Munich.

ABKK. Amtliche Berichte aus den königlichen Kunstsammlungen, monatlich erscheinendes Beiblatt zum Jahrbuch der kgl. Preuszischen Kunstsammlungen, Berlín.

Aboth. Tratado Pirke Aboth en el Talmud de Babilonia (IV, 9).

ABSA. Annual of the British School at Athens.

Act. Hechos de los Apóstoles, en el Nuevo Testamento.

Aeg. Aegyptus, Rivista di Egittologia e di Papirologia.

Aép. L'Année Épigraphique (tirada aparte de la Revue des Publications Épigraphiques relativas a la antigüedad romana, aneja a la Revue archéologique).

Ai. África Italiana.

AIPhHOS. Annuaire de l'Institut de Philologie et d'Histoire Orientales et Slaves.

AJPh. American Journal of Philology.

ALBIN. Albino.

Isag. Introducción a la filosofía de Platón.

Epit. Resumen de filosofía platónica.

ALCID. Alcidamante.

Soph. Contra los sofistas.

ALCMAN.

Fr. Fragmentos en Bergck, Poetae Latini Graeci.

AM. Mitteilungen des deutsches archaeologisches Instituts, Athenische Abteilung.

AMM. Amiano Marcelino.

ANAT. Anatolio de Laodicea.

Dec. Acerca de la Década (P. Tannery, Mémoires scientifiques, III, págs. 12-25).

ANN. COMN. Ana Comnena.

Alex. Alexiade (página de la edición Leib).

ANTYLL. Antilo.

Anth. Antología Palatina.

APAW. Abhandlungen der preussischen Akademie der Wissenschaften, Philosophisch-historische Klasse, Berlín.

APF. Archiv für Papyrusforschung und verwandte Gebiete.

APP. Apiano.
Pun. Guerras Púnicas.
[AP. TYAN.] Seudo Apolonio de Tiana.
Ep. Epístolas.
APUL. Apuleyo.
Flor. Florides.
Mund. Tratado del Mundo.
Plat. Sobre la doctrina platónica.
AR. Aristófanes.
Ach. Acarnienses.
Nub. Las Nubes.
ARAT. Arato de Soli.
Ph. Fenómenos; los versos consagrados a los meteoros se numeran correlativamente.
AR. BYZ. Aristófanes de Bizancio.
Onom. Sobre los nombres de edad (página de la edición de E. Miller, Mélanges de littérature grecque, París, 1868).
ARCHYT. Arquitas de Tarento.
Fr. Fragmentos en Diels, Fragmente der Vorsokratiker, § 47 (35).
ARSTD. Elio Arístides.
D. N.° de orden de los discursos en la reedición Dindorf.
K. Id., edición Keil.
Rhet. Retórica.
ARISTOX. Aristóxeno de Tarento.
ARSTT. Aristóteles.
Ath. Constitución de Atenas (capítulo y párrafo de la edición Kenyon).
Fr. Framentos (n.° de orden, edición Rose).
Para las demás obras, libro, página, columna y línea de la edición Bekker.
Met. Metafísica.
Nic. Ética a Nicómaco.
OEc. Económico.
P. A. Partes de los Animales.
Poet. Poética.
Pol. Política.
Probl. Problemas.
Rhet. Retórica.
ASFNA. Annuaire de la Société française de Numismatique et d'Archéologie.
ATH. Ateneo. Banquete de los sofistas (página de la edición Casaubon).
ATHAN. San Anastasio de Alejandría.
V. Ant. Vida de San Antonio.
ATHENAG. Atenágoras. Apología de los cristianos.
AUG. San Agustín de Hipona.
Civ. Dei. La Ciudad de Dios.
Conf. Las Confesiones.
Doctr. chr. De la Ciencia cristiana.
Ep. Epístolas.
Mus. De la Música.
Ord. Del Orden.
Qu. div. 83. Sobre 83 cuestiones diversas.
Serm. Sermones.
Sol. Soliloquios.
AUG. IMP. El emperador Augusto.
R. G. Res Gestae.
AUS. Ausonio.
Ecl. Églogas.
Ep. Epístolas o Cartas.
Epigr. Epigramas.
Grat. act. Agradecimiento a Graciano, por el consulado.
Prof. Los Profesores de Burdeos.
Protr. Exhortación a su nieto (= Epístolas, XXII, Idilios, IV).

BABR. Babrio. Fábulas (edición Crusius).
BABELON. E. Babelon.
Monn. Rep. Description historique et chronologique des Monnaies de la République Romaine, vulgairement appelées Monnaies consulaires, París, 1885-1886.
BAC. G.-B. de Rossi, Bulletino di Archeologia christiana.
BAR HEBR. Bar Hebreo.
Nomocan. Nomocanon, en A. Mai, Scriptorum Veterum Nova Collectio, t. X, Roma, 1838.
BARN. Epístola de Barnabé.
BAS. San Basilio de Cesarea.
Ep. Epístolas (N.° de orden y columna del tomo 32 de la P. G.).
Hom. Sermones (*Hom.* XXII = A de los jóvenes con motivo de la lectura de autores profanos).
Reg. brev. Reglas breves.
Reg. fus. Reglas extensas.
B. Bathra. Tratado de Baba Bathra en el Talmud de Babilonia (IV, 3).
BCH. Bulletin de Correspondance hellénique.
BED. San Beda el Venerable.
H. Abb. Historia de los abades de Wearmouth y Jarrow (columna del tomo 94 de la P. L.).
BEHE. Bibliothèque de l'École pratique des Hautes-Études (section des Sciences historiques et philologiques).
BENED. San Benito de Nursia.
Reg. Regla de los Monjes.
BGU. AEgyptische Urkunden aus den königlichen (o staatlichen) Museen zu Berlín: Griechische Urkunden.
BIFAO. Bulletin de l'Institut Français d'Archéologique Orientale, Le Caire.
BKT. Berliner Klassikertexte herausgegeben von der Generalverwaltung der (königliche) Museen zu Berlín.

BSAA. Bulletin de la Société archéologique d'Alejandrie.
BSNAF. Bulletin de la Société nationale des Antiquaires de France.
C. Canon (de los concilios citados).
CAES. AR. San Cesáreo de Arles (pág. del tomo II de la edición Morin).
Ep. Epístolas.
Mon. Regla de los Monjes.
Virg. Regla de las Monjas.
Vit. Vida de San Cesáreo escrita por sus discípulos.
CALL. Calímaco.
Ep. Epigrama (n.° de la edición Cahen).
Calino de Éfeso.
Fr. Fragmentos, según Bergck, Poetae Lyrici Graeci.
Can. Hipp. Cánones (arábigos) del seudo Hipólito.
CARCOPINO. J. Carcopino.
Maroc. Le Maroc antique, París, 1943.
CASIANO. Juan Casiano.
Conl. Conferencias con los Padres del Desierto.
Inst. Instituciones monásticas.
CASSIOD. Casiodoro.
Inst. Instituciones.
Var. Cartas varias.
CAT. Catón el Censor.
Agr. Tratado de agricultura.
CATULL. Catulo.
[CEB.] Seudo Cebes, Cuadro.
CENSOR. Censorino, Sobre el cumpleaños.
CHRYS. San Juan Crisóstomo.
Adv. opp. Contra los detractores de la vida monástica (libro, capítulo, columna del t. 47 de la P. G.).
Inan. gl. Sobre la vanagloria y, cómo deben educar los padres a sus hijos (capítulo y párrafo).
CIC. Cicerón (libro, párrafo, pero no capítulo).
Arat. Traducción de Arato.
Att. Cartas a Ático.
Br. Bruto.
Coel. Por M. Celio.
De Or. Del Orador.
Div. De la Adivinación.
Fam. Carta a sus amigos.
Har. resp. Sobre la respuesta de los adivinos.
Her. Retórica a Herenio.
Inv. De la Invención.
Leg. De las Leyes.
Off. De los Deberes.
Or. Del Orador.
Pis. Contra L. Pisón.
Resp. De la República.
Sen. De la Vejez.
Ti. Traducción del *Timco* de Platón.
Tusc. Tusculanas.
Verr. Segundo alegato contra Verres.
C. Gloss. Lat. Corpus Glossariorum Latinorum.
CIG. Corpus Inscriptionum Graecarum.
CIL. Corpus Inscriptionum Latinarum.
C. Jus. Código de Justiniano.
CLAUD. Claudiano.
Carm. min. Poemas menores.
Fesc. Epitalamio de Honorio y María.
CLEM. San Clemente de Alejandría.
Paed. Pedagogo.
Strom. Strómata (libro, capítulo y párrafo de la edición Stahlin).
CLEM. ROM. San Clemente de Roma.
I Cor. Primera Epístola a los Corintios.
Col. San Pablo, Epístola a los Colosenses.
Conc. merov. Concilia merovingici aevi, edición Maassen (Monumenta Germaniae Historica, Leges, III, Concilia, I).
Const. Apost. Constituciones apostólicas (en F. X. Funk, Didascalia et Constitutiones apostolorum).
CONWAY. R. S. Conway, The Italic Dialects, edited with a Grammar and a Glossary, Cambridge, 1897.
I Cor. San Pablo, Primera Epístola a los Corintios.
CRUM. W. E. Crum (con H. E. Winlock y H. G. Evelyn White).
Epiph. The Monastery of Epiphanius at Thebes, II, Coptic, Greek ostraca and papyri, New York, 1926.
CSEL. Corpus Scriptorum Ecclesiasticorum Latinorum, editado por la Academia de Ciencias de Viena.
C. Theod. Código de Teodosio.
[CYPR.] Seudo San Cipriano de Cartago.
Spect. Sobre los espectáculos.
DC. Dión Casio, Historia romana.
D. CHR. Dión, Crisóstomo (Dión de Prusia).
Or. Discursos.
DEM. Demóstenes.
Aph. Contra Afobo.
Cor. Sobre la Corona.
Euerg. Contra Euergo.
DESSAU. H. Dessau, Inscriptiones Latinae Selectae.
DH. Dionisio de Halicarnaso.
(sin indicación de título). Antigüedades romanas.
Comp. Sobre la composición literaria.
Dem. Sobre la elocuencia de Demóstenes.
Isoc. Vida de Isócrates.
Didach. Doctrina de los XII Apóstoles, (en las ediciones de los Padres apostólicos).

Didasc. Ap. La Enseñanza de los Apóstoles (en F. X. Funk, Didascalia et Constitutiones Apostolorum).
DIDYM. Dídimo *calquénteros*.
DIEHL. E. Diehl, Inscriptiones Latinae Christianae Veteres.
Dig. Digesto.
DIOCL. Diocleciano.
Max. Edicto de Maximum, edición Mommsen.
Dialexeis. Διcσοι Λoγoι, en H. Diels, Fragmente der Vorsokratiker, § 90 (83).
Dist. Cat. Dísticos atribuidos a Catón, edición Boas.
DITT. W. Dittenberger.
Or. Orientis Graeci Inscriptiones Selectae.
Syll. Sylloge Inscriptionum Graecarum, tercera edición.
DL. Diógenes Laercio, Vida de los filósofos (libro, párrafo, pero no capítulo).
DP. Dionisio Periegetes, Descripción de Grecia (página de la edición de Bernhardy).
DS. Diodoro de Sicilia, Biblioteca Histórica.
DURRBACH. F. Durrbach.
Choix. Choix d'Inscriptions de Délos avec traduction et commentaire, t. I, Textes Historiques, París, 1921.
D. THR. Dionisio de Tracia, Gramática (párrafo de la edición de Uhlig).
Deut. Deuteronomio (Antiguo Testamento).

Eccli. Eclesiástico (Antiguo Testamento).
EL. Eliano de Praeneste.
N. A. De la naturaleza de los animales.
V. H. Historias Varias.
ENN Ennio (citado, normalmente, de acuerdo con la fuente).
Fr. Sc. Fragmentos Escénicos, en la edición de Vahlen.
ENNOD. Enodio de Pavía.
Carm. Poemas.
Dict. Declamaciones.
Ep. Epístolas.
Eph. San Pablo, Epístola a los Efesios.
Éforo. *Fr.* Fragmentos, n.° de orden en la edición Didot de Fragmenta Historicorum Graecorum.
EPICR. Epícrates.
EPICT. Epicteto, Conversaciones (recopiladas por Arriano).
ESCHN. Esquines.
Amb. Sobre la falsa embajada.
Tim. Contra Timarco.
EUCH. San Euquerio de Lyón.
Instr. Instrucción.

Laud. er. Elogio de la soledad.
EUCL. Euclides.
Elem. Elementos de Geometría.
EUN. Eunapio, Vidas de los Sofistas (página de la edición Boissonade).
Lib. Vida de Libanio.
Proh. Vida de Proeresio.
EUPOL. Eupolis, fragmentos, en Meinecke. Fragmenta Comicorum Graecorum.
EUR. Eurípides.
EUS. Eusebio de Cesárea.
H. E. Historia Eclesiástica.
EUST. Eustacio de Tesalónica. Comentario de la Ilíada (citado según el lema).

F. Delph. Fouilles de Delphes, publiées para l'École française d'Athènes.
F. Eph. Forschungen in Ephesos, publicadas por el Instituto arqueológico austríaco.
FERRAND. Ferrante de Cartago, Vida de San Fulgencio de Ruspe (edición Lapeyre).
FERREOL. San Ferréol d'Uzès.
Reg. Regla monástica (en el tomo 66 de la P. L.).
FEST. Festo, De la significación de los vocablos (página y línea de la edición de Lindsay).
FCG. A. Meinecke. Fragmenta Comicorum Graecorum.
FLOR. L. Anneo Floro.
Virg. ¿Es Virgilio un orador o un poeta? (Capítulo y párrafo de la edición de H. Malcovati, Roma, 1938).
FORT. San Venancio Fortunato.
Carm. Poemas.
Frag. Vat. Fragmenta Vaticana (párrafo de la edición Mommsen).
FRONT. Frontón (edición Nabor).
Amic. Cartas a sus amigos.
M. Caes. Correspondencia con Marco Aurelio.

GAL. Galeno (paginación de la edición Kühn).
Lib. propr. Acerca de sus propios escritos (t. XIX, págs. 8 y sigs.).
Med. Phil. El médico también es filósofo. (t. I, págs. 53 y sigs.)
Met. med. Del método médico (t. X, páginas 1 y sigs.).
Parv. pil. Del juego de la «pequeña pelota» (t. V, páginas 899 y sigs.).
Plat. Sobre los juicios de Platón y de Hipócrates (t. V, página 181 y sigs.).
Protr. Discurso exhortativo (t. I, págs. 1 y sigs.).

San. tu. Consejos de higiene (tomo VI, págs. 1 y sigs.).
GELL. Aulo Gelio, Noches Áticas.
Gesta ap (ud) Zenoph (ibum), en apéndice a Optat de Milève.
Contra Parmenianum Donatistam, CSEL, t. 26.
Gram. Lat. Grammatici Latini (edición Keil).
CHAR. Carisio.
CONS. Consencio.
DIOM. Diomedes.
DON. Donato.
M. VICT. Mario Victorino.
POMP. Pompeyo.
PRISC. Prisciano.
SERV. Servio (*sic.* identifico con Servio al Sergio de los Ms.).
GREG. MAGN. San Gregorio Magno.
Dial. Diálogos.
Reg. Cartas (clasificación de la edición Ewald - Hartmann, Monumenta Germaine Historica, Epistulae, I-II).
GREG. NAZ. San Gregorio Nacianceno.
Carm. Poemas.
Or. Discursos (número, capítulo y párrafo o columna de los tomos 35-38 de la P. G.).
GREG. NYS. San Gregorio Niseno.
C. Eun. Contra Eunomio (libro y párrafo de la edición de W. Jäger).
GREG. TH. San Gregorio Taumaturgo.
Pan. Panegírico de Orígenes (párrafo y columna del t. 10 de la P. G.).
GREG. TUR. San Gregorio de Tours.
Hist. Fr. Historia de los francos.
V. Patr. Vidas de los Padres.

HARP. Harpocración, Léxico.
HDT. Heródoto, Historia.
HER. Herondas, Mimos.
Did. El maestro de escuela (Mimo III).
HERM. Hermas, el Pastor.
Sim. Comparaciones.
Vis. Visiones.
HERMIAS. Hermias, Sátira de los filósofos paganos.
HERM. TR. Corpus Hermeticum.
Hesíodo.
Op. Los trabajos y los días.
Hesperia. Hesperia, Journal of the American School of classical studies at Athens.
HESYCH. Hesiquio de Alejandría, Léxico.
HIER. San Jerónimo.
Chron. Crónica (año antes o después de J.C.).
Ep. Correspondencia.

In. Is. Comentario de Isaías (P. L., t. 24).
In Jer. Comentario a Jeremías (id.).
Vir. Ill. De los hombres ilustres.
HIM. Himerio.
Or. Discursos (pág. de la edición Dübner).
Hierón de Alejandría.
Geom. Geometría.
Geod. Geodesia.
Stereom. Estereometría.
HIPP. San Hipólito de Roma.
Trad. ap. La Tradición apostólica.
Hiparco.
In Arat. Comentario a los Fenómenos de Arato.
Hipias.
Fr. Fragmentos, según H. Diels, Fragmente der Vorsokratiker, § 86 (79).
HOM. Homero.
Il. Ilíada.
Od. Odisea.
HOR. Horacio.
C. Odas.
C. Sec. Canto Secular.
Ep. Epístolas.
P. Epístola a los Pisones (Arte Poética).
S. Sátiras.
HPC. Corpus de las obras atribuidas a Hipócrates (tomo y página de la edición Littré).
Hab. Acerca del decoro.
Praec. Reglas.

IG. Inscriptiones Graecae.
IG,[2] II Inscriptiones Graecae, editio minor, vols. II-III.
IGR. R. Cagnat, Inscriptiones Graecae ad Res Romanas pertinentes.
ILA. Inscriptions Latines de l'Algérie.
Ins. Perg. M. Fraenkel, Inschriften von Pergamon (Altertümer von Pergamon, t. VIII).
Ins. Priene. F. Hiller van Gaerthringen, Inschriften von Priene, Berlín, 1906.
IOSPE. B. Latyschev, E. Pridik, Inscriptiones antiquae orae septentrionalis Ponti Euxeni Graecae et Latinae.
IREN. San Ireneo de Lyón, Contra las herejías.
ISID. Isidoro de Sevilla.
Sent. Libro de las sentencias.
ISOC. Isócrates.
Ad. Nic. A Nicocles.
Ant. Acerca del cambio de bienes.
Arch. Arquidamo.
Areop. Areopagítica.
Bus. Busiris.
Evag. Evágoras.

Hel. Elogio de Helena.
Nic. Nicocles.
Pan. Panegírico.
Panath. Panatenaica.
Phil. Filipo.
Soph. Contra los sofistas.

JAMBL. Jámblico.
Theol. artih. Teología de los números.
JHS. Journal of Hellenic Studies.
JOEAI. Jahreshefte des OEsterreichen archaeologische Instituts in Wien.
JOH. DIAC. Juan Diácono.
V. Greg. Vida de San Gregorio Magno.
JOS. Josefo.
C. Ap. Contra Apión.
JUL. Juliano el Apóstata.
C. Gal. (página y sección de página de la edición Spanheim de San Cirilo de Alejandría).
Ep. Epístolas (n.° de orden de la edición Bidez-Cumont, página de la edición Spanheim).
JUNIL. Junilo Africano, Instituta regularia divinae legis.
JUST. (1) San Justino, Mártir.
Act. Actas de su martirio (edición Franchi de Cavalieri, Studi e Testi, t. VIII, 2).
Ap. Apologías.
Dial. Diálogo con Trifón.
JUST. (2) Justiniano.
C. Just. Código de Justiniano.
Dig. Digesto.
Inst. Instituta.
Nov. Novelas.
Omnem. Constitución *Omnem,* al frente del Digesto.
JUV. Juvenal, Sátiras.

LIB. Libanio.
Ep. Epístolas (n.° de orden de la edición Förster).
Or. Discurso (n.° y párrafo de la edición Förster: he restablecido el n.° de orden de los Discursos del t. I).
LIDDELL-SCOT. H. G. Liddell, R. Scott, H. Stuart Jones, R. Mackenzie, A. Greek-English Lexikon, new edition.
LIV. Tito Livio.
Luc. Evangelio según San Lucas.
LUC. Luciano.
Abd. El Hijo desheredado.
Am. Amores.
Anach. Anacarsis.
As. Lucio o El asno.
Eun. El Eunuco.
Herm. Hermótimo.
Lex. Lexífanes.
M. cond. De los que viven a expensas de los poderosos.
Musc. Elogio de la mosca.
Paras. El Parásito.
Rh. Pr. El Maestro de retórica.
Salt. De la Danza.
LUCR. Lucrecio, de Natura Rerum.
LYD. Lido.
Mag. De las Magistraturas romanas.

1, 2 Mac. Primero (segundo) Libro de los Macabeos.
MACR. Macrobio.
Diff. Comparación de los verbos griegos con los latinos.
Sat. Las saturnales.
MALAL. Malalas, Crónica (libro y página de la edición Dindorf, en el tomo XV de la Bizantina de Bon).
MANSI. J. D. Mansi, Sacrorum Conciliorum nona et amplissina Collectio.
MARIN. Marina de Neápolis.
V. Procl. Vida de Proclo.
MART. Marcial, Epigramas.
Math. Evangelio según San Mateo.
Máximo de Tiro.
Diss. Disertaciones.
MEN. Menandro.
Monost. Sentencias monósticas (n.° del verso en la edición Meinecke).
MICHEL. Ch. Michel, Recueil d'Inscriptions Greeques.

NEMBN. Notices et Extraits des manuscrits de la Bibliothèque (Impériale, después:) Nationale.
NEP. Cornelio Nepote.
Epam. Vida de Epaminondas.
NICOM. Nicomaco de Gerasa. Introducción aritmética.
NON. Nonio Marcelo, De Compendiosa Doctrina (paginación de la edición *minor* de Lindsay, colección Teubner).
NOT. Notitita Dignitatum.
Or. Imperio de Oriente.
N. S. Notizie degli Scavi di Antichità, publicadas por la Accademia dei Lincei.

ORIB. Oribasio, Colecciones Médicas.
ORIG. Orígenes.
Greg. Carta a San Gregorio Taumaturgo.
In Num. Homilías sobre los números, en la traducción de Rufino.
OROS. Pablo Orosio, Historia contra los paganos.
O. Óstraca.
O. Lond. Hall. H. R. Hall, Coptic and Greek Texts of the Christian Period from Ostraka, Stelae, etc. in the British Museum.
O. Wilcken. U. Wilcken, Griechische Ostraka aus Egypten und Nubien.
OVID. u OV. Ovidio.
AA. Arte de amar.
Am. Los Amores.
F. Los Fastos.
Tr. Los Tristes.

P. Papyrus (no se indica tomo en aquellas colecciones cuya numeración es continua).
P. Achimim. P. Collart, Les Papyrus grecs d'Achmîm (extrait du Bulletin de l'Institut Français d'Archéologie Orientale, Le Caire, t. 31. 1930, págs. 35-111).
P. Amh.. B. P. Grenfell, A. S. Hunt, The Amherst Papyri.
P. Antin. Papyrus d'Antinoé, en H. J. M. Milne, Greek Shorthand Manuals.
P. Berl. Erman-Krebs. A. Erman, F. Krebs, Aus den Papyrus der königlichen Museen (Handbücher der königlichen Museen zu Berlin).
P. Bouriant. P. Collart, Les Papyrus Bouriant, París, 1926.
P. Cairo Zenon. Catalogue Général des Antiquités Égyptiennes du Musée du Caire, C. C. Edgar, Zenon Papyri.
P. Colt-Nessana. L. Casson, E. L. Hettich, Exçavations at Nessana, 2, Literary Papyri, Princeton, 1950.
P. Fay. B. P. Grenfell, A. S. Hunt, D. G. Hogarth, Fayûm Towns and their Papyri.
P. Fior. G. Vitelli, D. Comparetti, Papiri greco-egizii, Papiri Fiorentini.
P. Fouad I, Publications de la Société Fouad I er de Papyrologie, Texts et Documents, III, Les Papyrus Fouad, I er, t. I.
P. Freib. W. Aly, M. Gelzer, Mittheilungen aus der Freiburger Papyrussammlung, I-II, en Sitzungsberichte der Heidleberger Akademie der Wissenschaften (philos.-hist. Klasse), 1914, Abh. 2.
P. Gen. Papyrus de Genève (citados según ediciones particulares).
P. Giessen. E. Kornemann, O. Eger, P. M. Meyer, Griechische, Papyri im Museum des oberhessischen Geschichtsvereins zu Giessen.
P. Guér. Joug. Publications de la Société Royale Égyptienne de Papyrologie, Textes et Documents, II, O. Guéraud, P. Jouguet. Un livre d'Écolier du III e siècle avant Jésus-Christ.
P. Hombert-Préaux. M. Hambert y Cl. Préaux, *Une tablette homérique de la Bibliotèque Bodléienne,* Mélanges Henri Grégoire, III (*Annaire de l'Institut de Philologie et d'Histoire Orientales et Slaves,* t XI, 1951), págs. 161-168.
P. Herc. [2] Herculanensium Voluminum quae supersunt collectio altera.
P. Hal. Dikaiomata, Auszüge aus alexandrinischen Gesetzen und Verordnungen in einem Papyrus des philologischen Seminars der Universität Halle, Berlín, 1913.
P. Ianda. C. Kalbfleisch, Papyri Iandanae.
P. Letronne. Papyrus Letronne, en Notices et Extraits des manuscrits de la Bibliothèque Nationale, t. XVIII, págs. 25 siguientes.
P. Michaelidae D. S. Crawford, Papyri Michaelidae, Aberdeen, 1955.
P. Milan. Papiri Milanesi per cura della Scuola di Papirologia dell'Università del Sacro Cuore.
P. Oslo. S. Eitrem, L. Amundsen, Papiri Osloenses.
P. Oxy. B. P. Grenfell, A. S. Hunt, H. I. Bell, etc., The Oxyrhynchus Papyri.
P. Reinach. The Reinach, Papyrus Grecs et Démotiques, París, 1905.
P. Ryl. A. S. Hunt, J. de Johnson, V. Martin, Catalogue of the Greek Papyri in the John Rylands Library at Manchester.
PSI. Papiri greci e latini, Pubblicazioni della Società Italiana per la ricerca dei Papiri greci e latini in Egitto.
P. Schwartz. He designado con esta sigla una papiro n.° 320 de las colecciones del Institut Fr. d'Archéologie Orientale, que J. Schwartz ha publicado intermitentemente en *Études de Papyrologie* de la Soc. Fouad I er de Papyrologie, t. VII (1948), págs. 93-109, con el título de *Un Manuel scolaire de l'époque byzantine.*
P. Tebt. B. P. Grenfell, A. S. Hunt, J. G. Symly, E. J. Goodspeed, The Tebtunis Papyri.
P. G. Migne, Patrologie Grecque.
P. L. Migne, Patrologie Latine.
Pan. Lat. Panegíricos Latinos (n.° de orden de la edición Baehrens).
PAUL. DIAC.. Pablo Diácono.
Hist. Long. Historia de los lombardos.
V. Greg. Vida de San Gregorio Magno.
PAUS. Pausanias, Descripción de Grecia.
PERS. Persio, Sátiras.
Pesikta. (folio de la edición Sal. Buber, Lyck, 1888).
PETR. Petronio, El Satiricón.
Ph. Philologus.

PHILO. Filón de Alejandría.
Congr. Sobre los Estudios Preparatorios (edición Cohn, t. III, páginas 72 y sigs.).
V. Moys. Vida de Moisés.
PHILSTR. Filóstrato.
Gym. Sobre la gimnasia.
Im. Las estatuas.
V. Ap. Vida de Apolonio de Tiana.
V. Soph. Vidas de sofistas (libro, capítulo y página de la edición Olearius).
PHOT. Focio el Patriarca.
Bibl. Biblioteca (n.° del códice, columna, del t. 103 ó 104 de la P. G.).
PIND. Píndaro.
Nem. Nemeas.
Ol. Olímpicas.
Pyth. Píticas.
PLAT. Platón (página y sección de página de la edición II Estienne).
Ax. Axiochos.
Charm. Cármides.
Conv. El Banquete.
Crat. Cratilo.
Ep. Cartas.
Gor. Gorgias.
Hipp. ma. Hipias Mayor.
Hipp. mi. Hipias Menor.
Hipparch. Hiparco.
Lach. Laques.
Leg. Las Leyes.
Lys. Lisis.
Men. Menexeno.
Phaedr. Fedro.
Pol. La Política.
Prot. Protágoras.
Rsp. La República.
Soph. El Sofista.
Thaeet. Teeteto.
PLAUT. Plauto.
Bacch. Báquidas.
PL. (1) Plinio el Viejo.
N. H. Historia Natural (libro y párrafo, pero no capítulo).
PL. (2) Plinio el Joven.
Ep. Cartas.
Pan. Panegírico de Trajano.
PLOT. Plotino.
Enn. Enéadas.
PLUT. Plutarco.
(1) Vidas Paralelas (capítulo).
Alc. Alcibíades.
Aem. Paulo-Emilio.
Ag. Cleom. Agis y Cleómenes.
Cat. ma. Catón y el Censor.
Cat. mi. Catón de Utica.
C. Grac. Cayo Graco.
Cim. Cimón.
Dion. Dión.
Lyc. Licurgo.
Pel. Pelópidas.
Pomp. Pompeyo.
Rom. Rómulo.
Sert. Sertorio.
Them. Temístocles.
Ti. Gr. Tiberio Graco.
(2) Obras Morales (página y sección de la edición Etienne-Xylander, 1599).
Adv. Col. Contra Colotes.
Amat. Libro de amor.
Amat. narr. Historias de amor.
Aud. poet. Sobre la manera de estudiar a los poetas.
Isocr. Vida de Isócrates (Vida de los Diez Oradores, IV).
Lib. educ. De la Educación de los niños.
Mus. De la Música.
Non posse suav. Que no puede vivirse agradablemente siguiendo a Epicuro.
Plac. Opiniones de los filósofos.
Prof. in virt. Del Progreso en la virtud.
Qu. conv. Cuestiones de banquetes.
Qu. rom. Cuestiones romanas.
San. tu. Consejos de higiene.
Poet. lat. med. Monumenta Germaniae Historica, Antiquitates, Poetae Latini medii aevi.
POL. Polibio, Historia romana.
POLEM. Polemón de Laodicea, Declamaciones (n.° de orden y página de la edición Hinck).
POLL. Pólux, Onomasticon (s. v., o bien: libro y párrafo de la edición Behte, Lexicographi Graeci, t. IX).
PORPH. Porfirio.
Abst. De la abstinencia (capítulo y página de la edición Nauck).
V. Pyth. Vida de Pitágoras.
P. PELL. Paulino de Pella. Eucaristicón.
PREISIGKE. Fr. Preisigke (continuando por F. Bilabel, etc.).
SB. Sammelbuch griechischer Urkunder aus AEgypten.
Protágoras.
Fr. Fragmentos de H. Diels, Die Fragmente der Vorsokratiker, § 74.
PRUD. Prudencio.
Cath. Libro de Horas.
Ps. Salterio (Antiguo Testamento).
Miguel Psellos.
Epit. Oraciones fúnebres (página de la edición K. N. Sathas, Bibliotheca Graeca medii aevi, t. V).
[PITH.] Seudo Pitágoras.
V. Aur. Versos aúreos.

QUINT. Quintiliano, Instituciones oratorias.

REG. Revue des Études grecques.
Reg. Regla monástica (bajo el nombre de los diversos autores citados).
Reg. Mag. Regla del Maestro (en el tomo 88 de la P. L.).
Reg. Pach. Regla de San Pacomio (edición A. Boon. Th. Lefort, Pachomiana Latina).
REL. Revue des Etudes latines.
REM. REM San Remigio de Reims.
Ep. Cartas (pág. de la edición de los Monumenta Germaniae Historica, Epistulae, III, Epistulae merovingici aevi).
RF. Rivista de Filologia e d'Istruzione classica, Torino.
Rhet. Gr. Rhetores Graeci (tomo, página y línea de la edición Spengel).
APHT. Aftonio.
HERM. Hermógenes.
MEN. Menandro.
THEON. Teón de Alejandría.
Rhet. Lat. Min. Rhetores Latini Minores, edición Halm.
GRI. Grilio.
M. VICT. Mario Victorino.
PRISC. Prisciano.
RIGI. Rivista indo-greca-italica di Filologia, Lingua, Antichità.
ROBERT. L. Robert.
Et. Anat. Études Anatoliennes (Études orientales publiées par l'Institut français de Stamboul, t. V), París, 1937.
RPGR. S. Reinach Répertoire de Peintures grecques et romaines.
R. Ph. Revue de Philologie, d'histoire et de littérature anciennes.
RUFIN, Rufino de Aquilea.
Apol. Apología.
H. E. Historia Eclesiástica.
RUT. NAM. Rutilio Namaciano, Poema sobre su retorno.

SUET. Suetonio.
Aug. Vida de Augusto.
Caes. Vida de Julio César.
Cal. Vida de C. César.
Dom. Vida de Domiciano.
Gram. De los gramáticos y de los rétores (los capítulos de *Rhetoribus*, considerados a veces como libro independiente se numeran a continuación de los precedentes).
Ner. Vida de Nerón.
Ti. Vida de Tiberio.
Tit. Vida de Tito.
Vesp. Vida de Vespasiano.
SALL. Salustio.
Cat. Catilina.
Inv. Invectivas.
Sap. Sabiduría de Salomón (Antiguo Testamento Griego).
SAPH. Safo.
Fr. Fragmentos (n.° de orden de la edición Reinach).
SAWW. Sitzungsberichte der philosophisch-historischen Klasse der Akademie der Wissenschaften, Wien (tomo, año, fascículo, página).
SBAW. Sitzungsberichte der bayerischen Akademie der Wissenschaften, München.
SCHIAPARELLI, L. Schiapirelli, Códice diplomático longobardo, Fonti per la Storia d'Italia, vol. 62.
Schol. Escolios (lema).
AR. Escolios a Aristófanes.
D. THR. Escolios a Dionisio de Tracia (página de la edición Hilgard, Grammatici Graeci, t. III).
HERMOG. Escolios a Hermógenes.
SEG. J. Hondius, etc. Supplementum Epigraphicum Graecum.
SEN. (1) Séneca el Retórico.
Contr. Controversias.
Suas. Suasorias.
SEN. (1) Séneca el Filósofo.
Ep. Cartas a Lucilio.
Ir. De la Cólera.
SERV. Servio, Comentario a la Enedia (lema).
SEXT. Sexto Empírico.
M. Contra los matemáticos (libro y párrafo).
SHA. Autores de la Historia Augusta.
Alex. S. Severo Alejandro.
Ant. Antonino Pío.
Elag. Heliogábalo.
Gord. Los Gordianos.
Hadr. Adriano.
M. Aur. Marco Aurelio.
Ver. Lucio Vero.
SID. Sidonio Apolinario.
Ep. Cartas.
Simplicus.
Coel. Comentario al *De Coelo*, de Aristóteles, página de la edición Heiberg (Commentaria in Aristotelem Graeca, t. VIII).
SOCR. Sócrates el Escolástico.
H. E. Historia Eclesiástica.
Solón.
Fr. Fragmentos en Bergck, Poetae Lyrici Graeci.
SOZ. Sozómenes.
H. E. Historia Eclesiástica.
SPAW. Stzungsberichte der preussischen Akademie der Wissenchaften Berlín.

S. SEV. Sulpicio Severo.
V. Mart.. Vida de San Martín de Tours.
STAT. Estacio.
Theb. La Tebaida.
Stat. Eccl. Ant. Estatutos de la Iglesia Antigua, ed. Ch. Munier, París, 1960.
STEPH. BYZ. Esteban de Bizancio, Diccionario Geográfico.
STOB. Juan de Stobi, Extractos (libro y párrafo).
STOKES. W. Stokes.
Tr. Life. The Tripartite Life of Patrick, with other documents relating to that saint (Rerum Britannicarum medii aevi Scriptores, t. 89), London, 1887.
STRAB. Estrabón, Geografía (libro y página de la edición Casaubón).
SUID. Suidas, Lexicón (s. v., tomo y página o letra y artículo de la edición Adler, Lexicographi Graeci, I).
SYN. Sinesio de Cirene.
Ep. Cartas (n.°).
Regn. De la realeza (columna del t. 66 de la P. G.).
Dion (id.).

TAC. Tácito.
Agr. Vida de Agrícola.
Ann. Anales.
D. Diálogo de los oradores.
H. Historias.
Talmud de Babilonia (título de tratado y columna de la 3.ª edición D. Bomberg).
TAM. Tituli Asiae Minoris.
TAT. Taciano, Apología.
TEL. Teles (según extractos de STOB).
TER. Terencio.
Andr. Andria.
Terpandro.
Fr. Fragmentos, según Bergck, Poetae Lyrici Graeci.
TERT, Tertuliano.
Apol. Apologético.
Idol. De la idolatría.
Pall. De la capa.
Praesr. Del Argumento de prescripción.
Spect. Sobre los espectáculos.
Test. D. N. J. C. Testamento de Nuestro Señor Jesucristo.
TH. Teofrasto.
Char. Los Caracteres.
THC. Tucídides.
THCR. Teócrito, Idilios.
THEM. Temistio.
Or. Discursos (página de la edición Harduin).
THEOD. Teodoreto.
H. E. Historia Eclesiástica.
THEOGN. Teognis, Elegías, en Bergck, Poetae, Lyrici Graeci.
THEON SM. Teón de Esmirna, De los Conocimientos matemáticos necesarios para leer a Platón.
Arit. Aritmética.
TR. P. Trogo-Pompeyo, Versión abreviada (por Justino) de la Historia Filípica.
TYRT. Tirteo.
Fr. Fragmentos; en Bergck, Poetae Lyrici Graeci.
TZTZ. Juan Tzetzes.
Chil. Chiliadas.

UPZ. U. Wilcken, Urkunden der Prolemäerzeit, ältere Funde.

VAL. MAX. Valerio Máximo, Hechos y dichos memorables.
VARR. Varrón.
L. L. De la lengua latina.
R. R. De la agricultura.
VEG. Vegecio, Resumen de Arte Militar.
VIB. SEQ. Vibio Sequester, Nombres de ríos, de fuentes, etc., citados por los poetas.
VIRG. Virgilio.
En. Eneida.
Epigr. Epigramas del Appendix Vergiliana.
G. Geórgicas.
VIRG. GRAM. Virgilio el Gramático.
Epit. Epitomae.
V. Isocr. Vida anónima de Isócrates (línea de la edición G. Mathieu, E. Brémond en el tomo I de su edición de Isócrates.
VTR. Vitruvio, De la Arquitectura.
V. Patr. Emer. J. N. Garvin, Vitae Sanctorum Patrum Emeritensium, Washington, 1946.
V. SS. merov. Passiones Vitaeque sanctorum merovingici aevi (en Monumenta Germanie Historica, Scriptores rerum merovingicarum, tomos III-V).
A. SS. O. Ben. Mabillon, Acta Sanctorum Ordinis sancti Benedicti.
V. SS. Hib. C. Plummer, Vitae, Sanctorum Hiberniae partim hactenus ineditae, Oxford, 1910.
V. Pers. Vida anónima de Persio (al comienzo de la edición Cartault).
V. Virg. Antiguas biografías de Virgilio, edición Brummer (línea de cada biografía).
Bern. Vida de los manuscritos de Berna.
DON. Donato.
PHIL. Filargirio. Vida primera.
SERV. Servio.

WESSELY. C. Wessely.
Stud. Studien zur Palaeographie und Papyruskunde.
WILCKEN. L. *Mitteis, U. Wilcken. Chrest.* Grundzüge und Chrestomathie der Papyruskunde, 1.ª parte, t. II (número del papiro y línea).
W.S. Wiener Studien.

XEN. Jenofonte.
Ath. Constitución de Atenas.
Conv. El Banquete.
Cyn. De la Caza.
Lac. Constitución de Esparta.
Mem. Memorables de Sócrates.
Oec. El Económico.
Jenófanes de Colofón.
Fr. Fragmentos en H. Diels, Die Fragmente der Vorsokratiker, § 21 (11).

ZACH. Zacarías el Escolástico.
V. Sev. Vida de Severo de Antioquía, en la Patrologia Orientalis, t. II, fasc. 1.
ZIEBARTH. E. Ziebarth, Aus der antiken Schule, 2.ª edición (en H. Lietzmann, Kleine, Teste für Vorlesungen und Uebungen, n.° 65), Leipzig, 1913: sólo nos remitimos a esta recopilación para los documentos de primera mano publicados en ella.
ZON. Zonaras. Versión abreviada de la Historia romana de Dión Casio.

Nos ha parecido cómodo utilizar en las referencias la clasificación o la paginación de las ediciones básicas (H. Estienne para Platón, etc.), pero, desde luego, el texto seguido es el de la edición crítica más reciente o mejor: queda el lector invitado a informarse. Así, aun cuando Teles sea citado por Estobeo, se tomará un texto de la edición Hense, etc.

ÍNDICE

SEGUNDA PARTE. PANORAMA DE LA EDUCACIÓN CLÁSICA EN LA ÉPOCA HELENÍSTICA

TERCERA PARTE. ROMA Y LA EDUCACIÓN CLÁSICA

La historia que se reconstruye en este libro abarca una quincena de siglos, o sea, desde el año 1000 a.C. hasta el 500 d.C.; esto da lugar a una evolución de fases complejas. El sujeto, no obstante, posee más unidad y se halla mejor definido de lo que podría pensarse *a priori:* El mundo mediterráneo antiguo conoció bien *una* educación clásica, *un* sistema educativo coherente y determinado.

